



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM METODOLOGIA
DO ENSINO E DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE E LAZER**

WAGNER DE SENA LIMA

**O TRATO COM O CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS: CRÍTICA À CONCEPÇÃO E NEGAÇÃO DOS
CONTEÚDOS NOS PROJETOS DE FORMAÇÃO**

**SALVADOR – BA
MAIO DE 2015**

WAGNER DE SENA LIMA

**O TRATO COM O CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS: CRÍTICA À CONCEPÇÃO E NEGAÇÃO DOS
CONTEÚDOS NOS PROJETOS DE FORMAÇÃO**

Monografia apresentada ao curso de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, como requisito parcial para a obtenção do título de especialista.

Prof^o. Ms. Petry Rocha Lordelo

SALVADOR – BA
MAIO DE 2015

WAGNER DE SENA LIMA

O TRATO COM O CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS: CRÍTICA À CONCEPÇÃO E NEGAÇÃO DOS
CONTEÚDOS NOS PROJETOS DE FORMAÇÃO

Aprovado em ___/___/___

BANCA DE APRESENTAÇÃO

Ms. Petry Rocha Lordelo
(orientador)

SALVADOR – BA
2015

Aos meus queridos pais, Val (*in memoriam*) e Mare.
Pela força de seu trabalho e por terem dedicado suas vidas à formação de seus
filhos.

Ao meu orientador e camarada Petry Lordelo, pelo desafio das orientações e pelas
lições ao longo desses anos de convivência.

À grande revolucionária Celi Taffarel pelo exemplo de luta.

AGRADECIMENTOS

A família Lima, em especial, minha Tia Lourdes, Tio, Orlando, Primos, Nei Lima, Binho Lima pela atenção, comida, abrigo em suas casas durante o período que estive em Salvador e por terem me incentivado no processo de minha formação humana.

Aos meus pais, Val (*in memoriam*) e Mare, por todo apoio e incentivo durante meu processo de formação, e por terem me apoiado nos momentos mais difíceis da minha vida. O meu eterno amor.

A toda a família, em especial, meus irmãos, Alex, Alessandro, Márcia, Monica que me incentivaram durante todo processo de minha formação.

Agradecer a todos os professores, que foram fundamentais durante o processo de minha formação acadêmica; ao grupo LEPEL pelo acolhimento e ensinamentos; em especial, Celi Taffarel, Cláudio Lira, Melina Silva, Flávio Dantas, Linnesh Ramos, Roseane Almeida pelo aprendizado e pelas boas aulas, pelo carinho e dedicação durante meu processo de formação.

Ao meu orientador, Petry Lordelo, por ter aceitado o desafio da orientação, e pelas lições de amizade e companheirismo, amor e dedicação na luta pelo socialismo, que me foi possível extrair nesses anos de convívio; e por ter me ensinado a estudar. Obrigado pelas aulas e orientações e por contribuir na minha formação acadêmica.

Aos companheiros e companheiras do grupo LEPEL/UFBA, da IV turma de Especialização em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer, ponto de apoio nas lutas travadas em defesa de uma Educação Física, que seja comprometida com os interesses imediatos, mediatos e históricos da classe trabalhadora.

Aos meus companheiros de turma 2014 que de alguma forma contribuíram na minha formação - em especial Ruy Magno - que estiveram no dia à dia comigo. Jamais esquecerei a disposição de vocês durante os momentos de estudos que compartilhamos e pelos aprendizados.

Ao meu grande irmão de luta que convive durante todo processo de minha formação Ruy Magno, pelas críticas, momentos de estudos e trabalhos que compartilhamos, e em especial pela dedicação.

“A educação é um processo que não pode ser eliminado do desenvolvimento humano e uma das condições pelas quais o ser humano adquire seus atributos fundamentais ao longo do processo histórico.”

Lígia Márcia Martins

RESUMO

O presente estudo se insere na luta travada pela defesa da escola pública, enquanto espaço fundamental no processo de formação das novas e futuras gerações, sobretudo, no que tange ao processo de socialização do saber sistematizado, em especial aos conhecimentos de um campo da cultura é denominado de cultura corporal. Sendo assim, parte da *contradição* expressa na realidade da organização do trabalho pedagógico para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobretudo nas escolas da Rede Pública Estadual no município de Cruz das Almas – BA, que desenvolvem atividades com essa modalidade de ensino no período noturno, e não garantem na objetivação de seu projeto pedagógico a oferta do componente curricular Educação Física. Dessa forma, o presente estudo investigou quais são os *argumentos/fundamentos/concepções* que se assentam as Popostas Curriculares para a EJA, bem como os apresentados pelas direções das escolas, para justificar a ausência dos conhecimentos da cultura corporal no projeto de escolarização dos estudantes que frequentam a escola no período noturno. Para tanto, objetivamos: *Discutir* os argumentos/concepções que justificam a ausência dos conhecimentos da cultura corporal no ensino noturno, bem como, *identificar* as dificuldades apresentadas pelas escolas para programar a Educação Física no ensino noturno; e *apontar* a necessidade do trato com o conhecimento da cultura corporal no projeto de escolarização dos estudantes que frequentam as escolas públicas no período noturno. Sendo assim, para realizar uma investigação rigorosa e sistemática sobre a realidade e possibilidades do trato com conhecimento da cultura corporal nos Documentos Oficiais que versam sobre a EJA e no ensino noturno da Rede Estadual do município de Cruz das Almas/BA, fizemos uso dos princípios da pesquisa qualitativa utilizando das técnicas da pesquisa documental, bem como da aplicação de questionários com perguntas fechadas e abertas. Para realizar a análise dos dados levantados na pesquisa dos documentos oficiais (Projeto Político Pedagógico) das escolas públicas da rede estadual que ofertam ensino no período noturno, bem como do conteúdo das mensagens escritas obtidas com os questionários aplicados com as diretoras das referidas escolas, fizemos uso da técnica de análise de conteúdo. Assim, após a coleta, a sistematização e a análise dos dados foi possível constatar que o principal argumento para a negação do trato com o conhecimento da cultura corporal no turno noturno das UEE's de Cruz das Almas se deve ao fato de na matriz curricular da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não estar inserida a disciplina Educação Física enquanto componente curricular. No que tange aos espaços físicos destinados ao trato com o conhecimento da cultura corporal no ensino noturno das escolas públicas estadual de Cruz das Almas/BA, foi possível constatar que os espaços destinados ao desenvolvimento das aulas de Educação Física (Cultura Corporal), estão em condições precárias para uso adequado, bem como a inexistência de espaço como (quadra) em uma das unidades. Neste sentido, defendemos a proposição pedagógica Crítico-Superadora, urgindo inserir no projeto de educação de jovens e adultos que frequentam no turno noturno das Intuições Públicas Estaduais o trato com o conhecimento sistematizado da cultural corporal, para que seja possível a elevação do padrão cultural desses estudantes.

Palavras-chave: Trato com o conhecimento. Cultura Corporal. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This study is part of the struggle waged for the defense of public school as a key area in the formation of new and future generations, especially in regard to the socialization process of systematic knowledge, especially the knowledge of a culture of field is called body culture. Thus, part of the contradiction expressed in the reality of the organization of the pedagogical work for the Youth and Adult Education (EJA), especially in schools of the State Public Network in Cruz das Almas - BA, developing activities with this type of education in nighttime, and do not guarantee the objectivity of their education program to offer the curriculum component Physical Education. Thus, the present study investigated what are the arguments / basics / concepts that sit Popostas the Curriculum for adult education as well as the directions provided by the schools, to justify the lack of knowledge of body culture in the school project of students attending school at night. Therefore, we aim: To discuss the arguments / concepts that justify the lack of knowledge of body culture in night school, as well as identifying the difficulties presented by schools to schedule physical education at night school; and point out the necessity of dealing with the knowledge of body culture in the school project of the students who attend public schools at night. Therefore, to conduct a thorough and systematic investigation of reality and deal with possibilities with knowledge of body culture in Official Documents that deal with the EJA and night courses at the State Network Cruz das Almas / BA, we made use of the principles qualitative research using the techniques of documentary research and the application of questionnaires with closed and open questions. To perform the analysis of the data in search of official documents (Pedagogical Policy Project) from public schools of the state that offer teaching at night, as well as the content of text messages obtained from the questionnaires given to the directors of these schools, we use the content analysis technique. So, after collection, systematization and data analysis it was found that the main argument for the denial of dealing with the knowledge of body culture in the night shift of UEE's Cruz das Almas is because of the curriculum Education Youth and Adults (EJA) is not inserted into the Physical Education as a curriculum component. With respect to physical spaces intended for dealing with the knowledge of body culture in night courses of state public schools in Cruz das Almas / BA, it was found that the spaces for the development of physical education classes (Body Culture), are in poor conditions for proper use, and the lack of space as (court) in one of the units. In this regard, we support the pedagogical proposition Critical-surpassing, urging insert in the youth education project and adults who attend the night shift of the State Public intuitions the deal with the systematic knowledge of the cultural body, so that raising the cultural standard is possible these students.

Keywords: Dealing with knowledge. Body Culture. Youth and Adult Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BA - Bahia

COEJA - Coordenação da Educação de Jovens e Adultos

CONFINTEA - Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos

EJA - Educação de Jovens e Adultos

LEPEL – Grupo de Estudos em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte & Lazer

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPP – Projeto Político Pedagógico

UEE – Unidade Estadual de Ensino

SEC – Secretaria de Educação

SUDESB - Superintendência dos Desportos do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. O DESENVOLVIMENTO HUMANO: COMO O HOMEM SE FORMA HOMEM?.....	16
2.1 A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO (FORMAÇÃO) DO HOMEM: o trato com o conhecimento sistematizado na escola.....	20
2.1.1 A contribuição da Cultura Corporal na formação do homem: os conteúdos de ensino, o tempo pedagogicamente necessário para o processo de apropriação do conhecimento e os procedimentos didático-metodológicos para ensiná-lo.....	24
3. O TRATO COM O CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA CONCEPÇÃO À NEGAÇÃO NOS PROJETOS DE FORMAÇÃO.....	31
3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	31
3.2 CRÍTICA ÀS PROPOSTAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	37
3.3 REALIDADE E POSSIBILIDADES DO TRATO COM O CONHECIMENTO DA CULTURA CULTURA CORPORAL NO ENSINO NOTURNO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CRUZ DAS ALMAS/BA.....	44
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS.....	50
ANEXO 1 - MODELO CURRICULAR EJA/BA.....	53

1. INTRODUÇÃO

Este estudo¹ se insere na luta travada pela defesa da escola pública, enquanto espaço fundamental no processo de formação das futuras gerações, sobretudo, no que tange ao processo de socialização do saber sistematizado, em especial aos saberes de um campo da cultura que provisoriamente é denominado de cultura corporal². Dessa forma, o presente estudo buscou fazer uma análise crítica do trato com o conhecimento³ da cultura corporal nas Propostas Curriculares de Educação de Jovens e Adultos, bem como investigar os argumentos apresentados pelas escolas públicas da rede estadual do município de Cruz das Almas/BA, para negligenciar o ensino da Cultura Corporal nas escolas que funcionam no período noturno.

Tomando como referência a legislação educacional que versa sobre a Educação Física no contexto da escola, pode-se constatar que a questão da facultatividade da Educação Física no ensino noturno é anterior ao decreto 69.450/71 e à lei 9394/96. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (nº 4.024/61), ao mesmo tempo em que, no artigo 22, tornou *“obrigatória à prática da educação física em todos os níveis e ramos de escolarização, com predominância no ensino superior”*, estabeleceu, no parágrafo único desse mesmo artigo, que os cursos noturnos poderiam ser dispensados da prática da Educação Física.

No que se refere à legislação educacional em vigor a LDB 9394/96, é possível perceber avanços no tocante à disciplina Educação Física, pois essa agora já figura

¹ Essa pesquisa se insere no conjunto de estudos desenvolvidos por dentro do LEPEL/UFBA (Grupo de Estudo em Metodologia do Ensino e da Pesquisa em Educação Física, Esporte & Lazer da Faculdade de Educação), Universidade Federal da Bahia; bem como se insere no conjunto dos trabalhos desenvolvidos, sob orientação do professor Ms. Petry Rocha Lordelo.

² De acordo com Escobar (2009a), a cultura corporal “é uma parte da cultura do homem. É configurada por um acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais e os sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem. O singular dessas atividades – sejam criativas ou imitativas – é que seu produto não é material nem é separável do ato de sua produção; por esse motivo o homem lhe atribui um valor de uso particular. Dito de outra forma as valoriza como atividade, em si mesmas. Essas atividades são realizadas seguindo modelos socialmente elaborados, portadores de significados ideais atribuídos socialmente” (p. 127-128).

³ Segundo o Coletivo de Autores (1992), este se refere ao pilar da disciplina, correspondendo aos seguintes elementos: “1. o conhecimento de que trata a disciplina, sistematizado e distribuído, que geralmente se denomina de conteúdos de ensino; 2. o tempo pedagogicamente necessário para o processo de apropriação do conhecimento; 3. os procedimentos didático-metodológicos para ensiná-lo”(p.61).

como um componente curricular obrigatório da educação básica. Como se pode verificar no seu artigo 26, no parágrafo terceiro, “*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*”. Como disciplina facultativa, o Conselho Nacional de Educação aconselhava que coubesse aos alunos participarem ou não das aulas de Educação Física e também à escola o direito de oferecerem ou não a disciplina para este turno de ensino.

Em dezembro de 2003, o presidente da república Luiz Inácio da Silva e o Congresso Nacional sanciona e decreta a lei nº 10. 793, alterando a redação do artigo 26 da lei anterior para a seguinte:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I. Que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;*
- II. Maior de trinta anos de idade;*
- III. Que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;*
- IV. Amparado pelo decreto-lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;*
- V. (Vetado)*
- VI. Que tenha prole.*

Neste sentido, é possível constatar uma contradição nas escolas da rede pública do município de Cruz das Almas – BA, Enquanto a legislação ressalta a obrigatoriedade do componente curricular Educação Física na escola também no ensino noturno pelo menos desde 2003, as escolas não vem cumprindo a lei, pois não é possível constatar a presença desse componente curricular no currículo das escolas públicas que oferecem o ensino noturno.

Assim, podemos afirmar que a prática pedagógica observada nessas escolas sonega conhecimentos e burla o tempo pedagógico de crianças e jovens, o que, em última instância, viola direitos dos estudantes porque compromete o desenvolvimento de uma atitude crítica, sobretudo, ao que tange aos conhecimentos da cultura corporal (PARAÍZO, 2009, p. 70).

Desta maneira o **problema** científico do presente estudo foi: quais as concepções de educação que fundamenta as porpostas curriculares para a Educação de Jovens e Adultos e quais são os argumentos/fundamentos/concepções que justificam a ausência da Educação Física (cultura corporal) no ensino da EJA

das escolas da Rede Estadual do município de Cruz das Almas/BA no turno noturno?

Assim, a necessidade que **justificou** a realização do estudo tem sua origem na realidade concreta da escola pública brasileira, em especial na realidade das escolas públicas da Rede Estadual que ofertam o ensino noturno no município de Cruz das Almas/BA. Sendo assim, no que tange a essa realidade, surge à seguinte inquietação: porque nessas escolas não é ofertado no ensino noturno à disciplina Educação Física, ou seja, o ensino da cultura corporal?

Partimos do pressuposto de que é necessário garantir às futuras gerações, via educação escolar, o acesso aos conhecimentos da cultura corporal – o jogo, a luta, a dança, a ginástica e o esporte - historicamente produzidos pela humanidade, como elementos fundamentais para consolidar o seu processo de humanização (COLETIVO DE AUTORES, 2009; ESCOBAR, 1995). Pois,

Cada geração assimila todo o conhecimento criado pelas gerações anteriores e desenvolve as aptidões, especificamente humanas, que estão cristalizadas nesse mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes. Assim se explica que as propriedades e aptidões que caracterizam o homem não são transmitidas como herança biológica, senão que são formadas, ao longo da vida, pela assimilação da cultura criada pelos seus antecessores (ESCOBAR; TAFFAREL, 2012, s/p).

Sendo assim, é possível afirmar que nenhum homem nasce sabendo: O que o esporte? Quais são seus fundamentos? Quais são as suas diferentes manifestações? Logo, faz-se necessário transmitir esses conhecimentos às novas gerações para que seja garantida a continuidade do desenvolvimento da humanidade. Já que, “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Portanto é o problema da negação do ensino da cultura corporal nas escolas públicas que oferecem ensino noturno, que tem nos levado a refletir e a buscar na literatura especializada, e mais especificamente, na legislação educacional e nas proposições pedagógicas para o ensino da Educação Física no contexto escolar, um ponto de apoio para superar esse problema.

Sendo assim, este presente estudo teve como objetivo investigar quais os argumentos/concepções que justificam a ausência da Educação Física no ensino

noturno nas escolas da Rede Estadual do município de Cruz das Almas/BA. Neste sentido, investigou porque o conhecimento da cultura corporal vem sendo negado aos estudantes do turno noturno, enquanto conteúdos pedagógicos fundamentais para o seu processo de formação.

Assim, através desta pesquisa **objetivamos** apontar a necessidade da implantação dos conhecimentos da cultura corporal no projeto de escolarização de jovens e adultos no ensino noturno das escolas da Rede Estadual no município de Cruz das Almas/BA, bem como, analisar os documentos oficiais (LDB 9394/96 e o decreto federal de nº 10. 793) que versa sobre o ensino da Educação Física nas escolas brasileiras e identificar quais são as contradições e os argumentos/concepções que justificam a ausência dos conhecimentos da cultura corporal no ensino noturno da Rede Estadual do município de Cruz das Almas/BA.

Para realizar uma investigação rigorosa e sistemática sobre a realidade e possibilidades⁴ do trato com conhecimento da cultura corporal no ensino noturno da Rede Estadual do município de Cruz das Almas/BA, fizemos uso dos princípios da pesquisa qualitativa utilizando uso das técnicas da pesquisa documental, bem como da aplicação de questionários com perguntas fechadas e abertas (LAKATOS; MARCONI, 2002).

No que tange à técnica da pesquisa documental, utilizamos como fonte de coleta de dados os documentos oficiais que versaram sobre a EJA, desde as Constituições Federais aos Popostas Curriculares apresentadas ao longo dos tempos. Além disso, buscou-se analisar o projeto político pedagógico. Contudo, no que se referem à utilização dos questionários, os mesmos foram aplicados com as diretoras das escolas selecionadas para a realização do estudo, a fim de levantar os argumentos que justificam a ausência/negação dos conhecimentos da cultura corporal no ensino noturno.

No município de Cruz das Almas/BA existem cinco Unidades Estaduais de Ensino (UEE) (Centro Territorial de Educação Profissional Recôncavo II - Alberto Torres; Colégio Estadual Dr. Lauro Passos; Colégio Estadual Landulfo Alves; Colégio Estadual Luciano Passos; Escola Estadual Dr. José Batista da Fonseca),

⁴ Do ponto de vista do materialismo dialético, a realidade é o que existe realmente e a possibilidade é o que pode produzir-se quando as condições são propícias, ou seja, a possibilidade é uma realidade em potencial, há uma dimensão real no campo da possibilidade. Assim, “a possibilidade, realizando-se, transforma-se em realidade e é por isso que podemos definir a realidade como uma possibilidade já realizada e a possibilidade como realidade potencial” (CHEPTULIN, 2004, p. 338).

sendo que para a realização do presente estudo, a Escola Estadual Dr. José Batista da Fonseca não foi utilizada como amostra por ser a única UEE que não desenvolve atividades de ensino no turno noturno.

Para realizar a análise dos dados levantados na pesquisa dos documentos oficiais (Projeto Político Pedagógico) das escolas públicas da Rede Estadual que ofertam ensino no período noturno, bem como do conteúdo das mensagens escritas obtidas com os questionários aplicados com as diretoras das referidas escolas, foi utilizado à técnica de análise de conteúdo, que se caracteriza como:

Um conjunto de técnicas de análises de comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens (BARDIN, 1987 apud TRIVIÑOS, 1987, p. 160).

Segundo Triviños (1987, p. 161) as três etapas básicas no trabalho com análise de conteúdo, são:

1. **Pré-análise** - fase onde organizamos e realizamos a leitura (*flutuante*) do material analisado, para constituir o nosso *corpus* da investigação (Documentos Oficiais, Projeto Político Pedagógico e questionários devidamente preenchidos pelas diretoras das escolas públicas selecionadas), que é a especificidade do campo no qual fixamos nossa atenção;

2. **Descrição analítica** – se iniciou já na pré-análise, mas nessa etapa, os Documentos Oficiais, Projeto Político Pedagógico e os questionários preenchidos, nosso *corpus* de investigação, foram submetidos a um estudo mais aprofundado, orientado em princípio pelo nosso referencial teórico. Nessa fase construímos quadros de referências com os dados retirados dos documentos analisados, a partir do processo de categorização;

3. **Interpretação referencial** – fase em que apoiados em nosso referencial teórico, bem como nos quadros de referências construídos na fase de descrição analítica aprofundamos nossa análise ao *conteúdo latente* dos documentos analisados (questionários preenchidos pelas diretoras das escolas investigadas).

No primeiro capítulo, são apresentadas breves considerações sobre o processo de desenvolvimento da pessoa humana, ou seja, como o homem se torna homem, sobretudo, determinado pela influência das leis sócio-históricas que tiveram

um papel importantíssimo no surgimento e desenvolvimento do homem. Bem como, são tecidas considerações sobre a contribuição da educação escolar no processo de formação humana, em especial a contribuição da cultura corporal no desenvolvimento humano. Esse capítulo estrutura-se a partir da tese da psicologia histórico-cultural de que só há desenvolvimento humano se houver (ocorrer) o processo de transmissão/apropriação da cultura produzida historicamente pela humanidade. O segundo capítulo é destinado às observações sobre os argumentos apresentados pelas diretoras das escolas estaduais do município de Cruz das Almas/BA sobre o negligenciamento do trato com o conhecimento da cultura corporal no projeto de escolarização dos estudantes que frequentam o turno noturno nessas instituições públicas de ensino. Sendo assim, apresenta argumentos sobre a necessidade do trato com o conhecimento da cultura corporal na educação escolar, para que os estudantes se apropriem dessa manifestação cultural de forma crítica, uma vez que no presente momento esses conhecimentos os são negados.

Por fim, nas considerações finais, nas quais as escolas estaduais do município de Cruz das Almas/BA, o trato com o conhecimento da cultura corporal no ensino noturno das instituições públicas vem sendo negado no processo de formação das novas e futuras gerações, bem como, a prática pedagógica nega os conhecimentos científicos e não respeita o tempo pedagógico necessário de aprendizado dos estudantes.

Neste sentido, defendemos a metodologia Crítico-Superadora na qual utiliza critérios de seleção de conteúdos e ciclo de escolarização para que a transmissão/assimilação do saber sistematizado seja apropriada pelas futuras e novas gerações no ensino noturno das escolas públicas da cidade de Cruz das Almas/BA.

2. O DESENVOLVIMENTO HUMANO: COMO O HOMEM SE FORMA HOMEM?

Segundo Leontiev, o homem “é um ser de natureza social, que tudo o que ele tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 2004, p. 203). Sendo assim, é possível afirmar que só pelo processo de apropriação da cultura⁵ produzida pelas gerações anteriores que o homem torna possível o seu processo de humanização.

A partir do processo histórico, o homem começa a se desenvolver e produzir sua existência sobre a influência do trabalho. Esse processo de desenvolvimento passa por diferentes estágios, dentre os quais podemos destacar:

O primeiro estágio é o da **preparação** biológica do homem. Começa no fim do terciário e prossegue no início do quaternário. Os seus representantes, chamados de australopitecos, eram animais que levavam uma vida gregária; conheciam a posição vertical e serviam-se de utensílios rudimentares, não trabalhados; é verossímil que possuísem meios extremamente primitivos para comunicar entre si. Neste estágio reinavam ainda sem partilha as leis da biologia. **O segundo estágio** que comporta uma série de grandes etapas pode distinguir-se como o da **passagem** ao homem. Vai desde o aparecimento do pitecantropo à época do homem de Neanderthal inclusive. Este estágio é marcado pelo início da fabricação de instrumentos e pelas primeiras formas, ainda embrionárias, de *trabalho* e de *sociedade*. A formação do homem estava ainda submetida, nesse estágio, as leis biológicas, quer dizer que ela continuava a traduzir-se por alterações anatômicas, transmitidas de geração em geração pela hereditariedade. Mais ao mesmo tempo elementos novos apareciam no seu desenvolvimento. Começavam a produzir-se, sob a influência do desenvolvimento do trabalho e da comunicação pela linguagem que ele suscitava modificações da constituição anatômica do homem, do seu cérebro, dos seus órgãos dos sentidos, da sua mão e dos órgãos de linguagem; em resumo, o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção. [...] a formação do

⁵ Segundo Escobar (2009) a cultura “é o nível de desenvolvimento de toda a produção de um povo. Cultura não é apenas isso que nós vulgarmente estamos acostumados a tratar: cultura é dança, é folclore, é pintura, é literatura. Não! Cultura é tudo o que o homem faz e produz. O povo é culto quando ele tem um alto grau de desenvolvimento da ciência, um alto grau de desenvolvimento da tecnologia, um alto grau de desenvolvimento de todo tipo de empreendimento, de produção que o homem faz para sobreviver, para construir sua vida. E não somente essa parte restrita dita ‘arte’ no senso comum. Nós dizemos que há um acervo de conhecimento socialmente construído e historicamente determinado a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre as experiências ideológicas, políticas, sociais e os seus sentidos estéticos, lúdicos, agonísticos, competitivos ou outros, em dependência das motivações do homem” (p. 130).

homem passa ainda por um **terceiro estágio**, onde o papel respectivo do biológico e do social na natureza do homem sofreu uma nova mudança. É o estágio do **aparecimento do tipo do homem atual** – o *Homo Sapiens*. Ele constitui a etapa essencial, a viragem. É o momento, com efeito, que a evolução o homem se liberta totalmente da sua dependência para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas, que se transmitem por hereditariedade. *Apenas* as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem (LEONTIEV, 2004, p. 280-281).

Sendo assim, as leis do desenvolvimento humano, as leis biológicas em virtude das quais os órgãos se adaptaram às condições e às necessidades da produção e as leis sócio-históricas (que regiam o desenvolvimento da própria produção e os fenômenos que ela engendra), tiveram um papel importantíssimo no surgimento e desenvolvimento do homem.

Segundo Leontiev (2004), é a partir do terceiro estágio que o desenvolvimento do homem se diferencia do desenvolvimento dos animais, o qual tem o seu desenvolvimento determinado pelas leis biológicas. Portanto, é a partir desse estágio, com o surgimento do **trabalho**, que o processo de desenvolvimento do homem passa a ser regido pelas leis sócio-históricas, sendo que para se desenvolver, o homem precisa ter acesso aos fenômenos externos da cultura material e intelectual (p. 282-283).

Dessa forma, toma-se como pressuposto a tese da psicologia histórico-cultural defendida por Leontiev que afirma que o homem só se desenvolve através do processo de transmissão/apropriação do patrimônio cultural historicamente produzido pela humanidade, e por meio da sua ação na natureza para garantir a satisfação de suas necessidades (comer, vestir, etc.), ou seja, o homem produz os bens materiais e intelectuais pela sua principal atividade, o trabalho.

Com efeito, sabe-se que, diferente dos outros animais, que se adaptam a realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional (SAVIANI, 2008, p. 11).

Neste sentido, o processo de desenvolvimento do homem, segundo a psicologia histórico-cultural, só é garantido quando são transmitidos pelas gerações anteriores os conhecimentos (as aquisições do desenvolvimento) fixados nos fenômenos da cultura material e intelectual, historicamente produzidos pelo conjunto dos homens (LEONTIEV, 2004).

Pela sua atividade, os homens não fazem se não adaptar-se à natureza. Eles modificam-na na função do seu desenvolvimento de suas necessidades. Criam os objetos que devem satisfazer as suas necessidades e igualmente os meios de produção desses objetos, dos instrumentos as máquinas mais complexas. Constroem habitações produzem as suas roupas e os bens materiais. Os progressos realizados na produção de bens materiais são acompanhados pelo desenvolvimento da cultura dos homens; o seu conhecimento do mundo circundante deles mesmos enriquece-se, desenvolve-se a ciência e a arte (LEONTIEV, 2004, p. 283).

Sendo assim, são através da apropriação do conhecimento, da cultura humana, que o homem desenvolve suas aptidões especificamente humanas, adquiridas e acumuladas no seu processo histórico de transformação da natureza para satisfazer as suas necessidades, de forma que o desenvolvimento do pensamento e do saber de uma geração é formado a partir da assimilação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes (IBIDEM, p. 284).

Podemos dizer que cada indivíduo *aprende* a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres no nosso planeta, que são *criadores*. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade (IBIDEM, p. 285).

Neste sentido, é por meio da **educação** que as futuras gerações têm acesso aos fenômenos da cultura produzida pelas gerações anteriores, **por um processo de transmissão/assimilação de conhecimentos**, o que garante o seu processo de formação enquanto seres humanos.

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano,

deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este é, portanto, um processo de *educação* (IBIDEM, p. 290).

Neste sentido, esse processo de transmissão da cultura ao longo da história da humanidade se desenvolve de diferentes formas, como é o caso das crianças que aprendem por meio da imitação dos gestos do meio, com o passar do tempo vão ficando mais complexos e específicos, chegando à fase do ensino e posteriormente a educação escolar, podendo chegar a um grau superior, a forma autodidata. Contudo, “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão/assimilação às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com educação” (LEONTIEV, 2004, p. 291).

Mas, não seria qualquer tipo de educação que garantiria o processo de transmissão/apropriação dos conhecimentos de geração em geração? Alguns estudos afirmam que o ensino sistematizado possui uns níveis bem mais complexos do que aprendizagens espontâneas, pois exigem dos sujeitos à ampliação de novas ações intelectuais para o seu desenvolvimento enquanto espécie humana.

Sendo assim, o papel da educação no desenvolvimento da humanidade torna-se muito importante, pois quando progride mais rica é a prática sócio-histórica acumulada, pois surgem às universidades, níveis diferentes de professores, sendo necessário o aperfeiçoamento das metodologias de ensino, logo desenvolvem a pedagogia (IBIDEM).

Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente (IBIDEM, p. 291-292).

Dessa maneira, com a divisão de classes na sociedade capitalista o processo histórico e o progresso da educação não acontecem de forma homogênea e nem todos tem acesso aos bens culturais.

Assim, o saber sistematizado não é patrimônio coletivo, mas sim de uma minoria, ou seja, da classe dominante, os burgueses. “Daí a importância de um posicionamento em defesa da classe trabalhadora para que possa ter acesso às conquistas do desenvolvimento humano” (MARSIGLIA, 2011, p. 35). Neste sentido, defendemos uma educação escolar pública de qualidade, pois consideramos que a

escola é um dos espaços privilegiados para a socialização do conhecimento com as novas e futuras gerações, e muitas vezes a única possibilidade de acesso aos conhecimentos científicos, em especial aos conhecimentos sistematizados do campo da cultura corporal (PARAÍZO, 2009, p. 70).

2.1. A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO (FORMAÇÃO) DO HOMEM: O TRATO COM O CONHECIMENTO SISTEMATIZADO NA ESCOLA

Historicamente a educação sempre esteve voltada à “promoção do homem”, ou seja, sempre esteve preocupada em desenvolver um determinado tipo de homem. Ao longo da história da humanidade os tipos de homens sempre variam de acordo com o modelo social (SAVIANI, 2004). Nesse sentido, é possível afirmar que os currículos escolares a partir de uma dada concepção de homem (educação), dão um direcionamento ao processo de formação humana, seja a partir dos conhecimentos selecionados pela escola, seja, pela adoção de determinadas formas métodos (metodologias) de ensino, ou seja, da forma como se trata com o conhecimento na escola.

Sendo assim, surge a seguinte questão: Afinal, qual o papel da educação escolar no processo de formação humana?

Segundo Saviani (2004) de que a escola é uma instituição de ensino que trata especificamente da formação de seres humanos⁶. Contudo, realiza essa tarefa se diferenciando dos demais espaços de formação (a família, o trabalho, a igreja, etc.), sobretudo, pelo tipo de conhecimento que transmite para garantir o processo de formação dos homens. A tarefa que cabe a escola nesse processo, consiste na socialização do saber sistematizado, ou seja, o “conhecimento elaborado e não do conhecimento espontâneo, do saber sistematizado e não ao saber fragmentado, a cultura erudita e não a cultura popular”, assim, na escola trata-se de ciência (IDEM, 2008, p. 14).

Dessa forma, a escola é uma instituição social que tem a função de “propiciar o acesso ao conhecimento sistematizado daquilo que a humanidade já produziu e

⁶ Segundo Saviani (2004), “uma visão histórica da educação mostra como esta esteve sempre preocupada em formar determinado tipo de homem. Os tipos variam de acordo com as diferentes exigências das diferentes épocas. Mas a preocupação com o homem, esta é uma constante” (p.35).

que é necessário às novas gerações para possibilitar que avancem a partir do que já foi construído historicamente” (MARSIGLIA, 2011, p. 10).

Sendo assim, de acordo com Marsiglia (2011):

Nas diferentes teorias educacionais, encontra-se a visão de escola, professor e alunos que norteia cada uma delas e conseqüentemente é possível reconhecer nesses modelos a manutenção do *status quo* ou a luta para fazer da escola um espaço democrático e contribuinte para transformação da sociedade (IBIDEM, p. 10).

Neste sentido, podemos afirmar que a apropriação da cultura produzida pela humanidade, não é garantida para todas as pessoas da mesma forma, mas estão aí colocadas e para se apropriar desta cultura é preciso que haja um processo de transmissão, para tanto, Marsiglia (2011) diz que:

A escola pode tornar-se espaço de reprodução da sociedade capitalista ou pode contribuir na transformação da sociedade dependendo do nível de participação nas decisões que os envolvidos têm (pais, alunos, professores), da maneira como os conteúdos são selecionados (sua relevância e caráter humanizador), da forma como são discutidos, apresentados e inseridos no planejamento e como são ensinados (MARSIGLIA, 2011, p. 10).

No entanto, entendemos que o grande objetivo da escola é possibilitar ao conjunto da humanidade que se tornem humanos, ou seja, que ao acessá-la, na forma de cultura humana, os indivíduos tornem-se homens. Assim,

A educação é um processo que não pode ser eliminado do desenvolvimento humano e uma das condições pelas quais o ser humano adquire seus atributos fundamentais ao longo do processo histórico social. Neste sentido, podemos considerá-la uma das principais constituintes do “corpo inorgânico”, isto é, conjunto de objetivações socialmente construídas, tais como objetos, usos, costumes, significações, conhecimentos etc. apropriados por exigência de humanização (MARTINS, 2004, p. 55).

Desta maneira, aponta-se que o papel fundamental da educação é transmitir os saberes de forma elaborada/sistematizada, afim de que ao final do processo, todos se encontrem no mesmo nível de apropriação.

Saviani (2008, p. 13) define o trabalho educativo como sendo, o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Portanto, o ponto que deve ser ressaltado, e que vai de encontro às pedagogias do aprender a aprender⁷, é que o processo de educação deve sempre ser um processo de **transmissão** dos resultados do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade às gerações seguintes (LEONTIEV, 2004; SAVIANI, 2008).

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas deste mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizam, encarnaram nesse mundo. Com efeito, mesmo a aptidão para usar a linguagem articulada só se forma, em cada geração, pela aprendizagem da língua que se desenvolveu num processo histórico, em função das características objetivas desta linguagem. O mesmo se passa com o desenvolvimento do pensamento ou da aquisição do saber. Está fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, baste para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, **o pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes** (LEONTIEV, 2004, p. 284, grifos nossos).

Dessa forma, o objeto da educação, de um lado, diz respeito à identificação dos elementos da cultura que devem ser assimilados pelos indivíduos para que eles se tornem homens e, por outro lado e ao mesmo tempo, diz respeito à descoberta das formas mais ajustadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2008).

Assim, no que tange ao processo de *identificação dos elementos culturais* (cultura corporal – os jogos, as lutas, as ginásticas, os esportes, as danças e etc.) *que precisam ser assimilados*, ou seja, levados em consideração no processo de organização do trabalho pedagógico da escola, “trata-se de se distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório”,

⁷ Segundo os estudos do professor Dr. Newton Duarte, estão incluídas no grupo das pedagogias do aprender a aprender “além do **construtivismo**, a **pedagogia das competências**, a **pedagogia do professor reflexivo** e a **pedagogia dos projetos**, além, é claro, daquela que historicamente foi a origem das pedagogias do ‘aprender a aprender’: a **pedagogia da escola nova**” (DUARTE, 2005, p. 207, grifos nossos).

dessa forma, destaca-se a noção de **clássico**, pois, “o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico” (IBIDEM, p.13-14).

No que tange à *descoberta das formas mais adequadas de desenvolvimento do trabalho pedagógico*, “trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos) através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular realize, na forma de segunda natureza, a humanidade produzida historicamente” (IBIDEM, p. 14).

Para tanto, entendemos que o local privilegiado para a transmissão, às novas gerações, das aquisições humanas é a escola. Pois,

A escola existe, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso aos rudimentos desse saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, podemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar (SAVIANI, 2008, p.15).

Sendo assim, partimos do pressuposto de que a principal função da escola é de transmitir os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, dentre os quais os conhecimentos da cultura corporal. Porém, é preciso compreender qual o tipo de conhecimento específico à educação escolar. Defendemos que no projeto de escolarização das novas e futuras gerações, o currículo leve em consideração os conteúdos científicos, uma vez que é tarefa da escola garantir o processo de “transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo” (IBIDEM, p. 18).

Desta maneira, entendemos de que a *educação*, ou em outros termos, a *formação humana*,

Diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (**formação omnilaterais**) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no

plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana (FRIGOTTO, 2003, p. 31-32, grifos nossos).

2.1.1. A contribuição da cultura corporal na formação do homem: os conteúdos de ensino, o tempo pedagogicamente necessário para o processo de apropriação do conhecimento e os procedimentos didático-metodológicos para ensiná-lo

Para entender a contribuição da cultura corporal no processo de formação do homem, é preciso ter uma compreensão do papel da cultura (trabalho) no processo de desenvolvimento da pessoa humana – da Psicologia Histórico-Cultural (LEONTIEV, 2004), bem como, ter clareza da especificidade do conhecimento que a escola deve tratar no projeto de escolarização do homem, a saber, o conhecimento científico – a contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica (MARTINS, 2004; DUARTE, 2005; SAVIANI, 2008; MARSIGLIA, 2011).

Partindo desses pressupostos de que o homem só se desenvolve se apropriando (transmissão/assimilação) da cultura produzida pelas gerações precedentes e de que a tarefa da escola no processo de humanização do homem é garantir o processo de socialização dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade, entendemos que a disciplina escolar, Educação Física, no processo de escolarização dos indivíduos tem como tarefa central estudar os conhecimentos da **cultura corporal** com o “objetivo fundamental de explicar criticamente a especificidade histórica e cultural dessas práticas e participar de forma criativa, individual e coletiva, na construção de uma cultura popular progressista, superadora da cultura de classes dominantes” (ESCOBAR, 2009a).

Sendo assim, partimos da compreensão de que cultura corporal é uma parte da cultura do homem – uma construção sócio-histórica que depende do modo de vida, modo de se organizar a produção dos bens materiais e imateriais e isto não pode ser visto isolado a partir de um indivíduo, e muito menos a partir de uma representação, a linguagem, mas, sim, tem que ser encarado historicamente, a partir da totalidade da espécie humana (COLETIVO DE AUTORES, 2009; TAFFAREL, 2009).

Para Escobar (2009a, p. 127) a cultura corporal, é configurada por um acervo de conhecimento, historicamente determinado e socialmente construído, a partir de atividades que materializam as relações múltiplas entre experiências ideológicas,

filosóficas, políticas e sociais e os sentidos estéticos, lúdicos, agonísticos, artísticos, competitivos ou outros, relacionados à realidade, às necessidades e as motivações do homem.

Assim, entendemos que é necessário garantir as futuras gerações, via educação escolar, o acesso aos conhecimentos da cultura corporal - jogos, lutas, ginástica, esportes e outros – historicamente produzidos pela humanidade, como elementos fundamentais para consolidar o seu processo de humanização (COLETIVO DE AUTORES, 2009; ESCOBAR, 1995). Pois,

Cada geração assimila todo o conhecimento criado pelas gerações anteriores e desenvolve as aptidões, especificamente humanas, que estão cristalizadas nesse mundo de objetos e fenômenos criados pelas gerações precedentes. Assim se explica que as propriedades e aptidões que caracterizam o homem não são transmitidas como herança biológica, senão que são formadas, ao longo da vida, pela assimilação da cultura criada pelos seus antecedentes (ESCOBAR; TAFAREL, 2012, s/p).

Dessa forma, é possível afirmar que nenhum homem nasce sabendo: O que é esporte? Quais são seus fundamentos? Quais são as suas diferentes manifestações? Etc.. Logo, fazem-se necessárias transmitir esses conhecimentos as novas gerações para que seja garantida a continuidade do desenvolvimento da humanidade. Já que, “o movimento da história só é, portanto, possível com a transmissão, às novas gerações, das aquisições da cultura humana, isto é, com **educação**” (LEONTIEV, 2004 p. 291, grifos nossos).

Assim, enquanto disciplina do currículo escolar, a Educação Física não tem, portanto, tarefas diferentes do que a escola em geral. De forma que considerações a seu respeito não podem afastá-la da responsabilidade que a população brasileira exige da escola: ensinar e ensinar bem. Por isso, a análise deve começar com um tema: o conhecimento que a Educação Física deve oferecer aos seus alunos (ESCOBAR; TAFFAREL; SOARES, 2007, p. 201).

Sendo assim, de acordo com Escobar; Taffarel e Soares (2007) fazem-se necessário atentar para três grandes questões:

1ª identificar qual o conhecimento que a Educação Física deve tratar dentro da escola;

2ª decidir com clareza por que o conhecimento se apresenta como base fundamental para o aluno refletir a realidade social, apreendê-la e explicá-la;

3ª explicar por que o conhecimento da Educação Física deve estar presente como elemento de impulsão para o salto qualitativo cultural da nossa população (IBIDEM, p. 213).

Neste sentido, tomando como pressuposto essas três grandes questões e de acordo com a perspectiva Crítico-Superadora da Educação Física, esse componente curricular deve tratar no projeto de escolarização das novas e futuras gerações de “uma área de conhecimento que pode ser denominada de cultura corporal. Essa área, bastante ampla, pode apresentar-se na escola a partir de temas tais como: a dança, o jogo, o esporte e a ginástica, entre outros” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 217).

Sendo assim, é por meio da socialização dos conhecimentos da cultura corporal que a Educação Física contribui no processo de formação do homem via educação escolar. Contudo, partindo do pressuposto de que no presente momento histórico a educação (formação humana) se desenvolve no seio da sociedade de classes (modo de produção capitalista). Logo, faz-se necessário articular esses conhecimentos aos interesses da maioria da população, ou seja, aos interesses imediatos, mediatos e históricos da classe trabalhadora (IBIDEM, p. 23-24).

Dessa forma, faz-se necessário construir um projeto de escolarização (currículo) das novas e futuras gerações que tenha como objetivo a formação de um homem que tenha claro a necessidade vital da luta pela superação do modo de produção capitalista.

Assim, para o Coletivo de Autores (2009) a reflexão pedagógica que a escola deve desenvolver nos estudantes tem que apresentar algumas características específicas: ser diagnóstica, judicativa e teleológica. *Diagnóstica* – porque remete à constatação e leitura dos dados da realidade. *Judicativa* – porque julga a partir de uma ética que representa os interesses de determinada classe social. *Teleológica* – porque determina um alvo aonde se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 25).

Neste sentido, para o Coletivo de Autores (2009) a função social do currículo é:

Ordenar a **reflexão pedagógica** do estudante de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para *desenvolvê-la*, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras (IBIDEM, p. 29, grifos nossos).

Para Saviani (2004) a **reflexão** que a escola deve desenvolver nos estudantes tem resumidamente três requisitos: i) ser **radical** – “em primeiro lugar, exige-se que o problema seja colocado em termos radicais, entendida a palavra radical no seu sentido mais próprio e imediato. Quer dizer, é preciso que se vá até as raízes da questão, até seus fundamentos. Em outras palavras, exige-se que se opere uma reflexão em profundidade”; ii) ser **rigorosa** – “em segundo lugar e como para garantir a primeira exigência, deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e a generalizações apressadas que a ciência pode ensejar”; iii) ser **de conjunto** – “em terceiro lugar, o problema não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido” (SAVIANI, 2004, p. 17).

Nesse sentido, a cultura corporal, objeto de estudo da disciplina Educação Física, tendo como pressupostos metodológicos a Pedagogia **Crítico-Superadora**, busca historicizar, problematizar os conteúdos, além de deixar claro que o homem não nasceu pulando, correndo, arremessando, jogando. Procura ainda dar ênfase aos problemas sócio-políticos que fazem parte da realidade concreta, ou seja, esclarece que os conteúdos de ensino têm relação com a realidade em que se encontram. Assim, afirmam que as manifestações da cultura corporal surgiram das necessidades humanas para sobreviver através do *trabalho*.

Dessa forma, para a perspectiva crítico-superadora da Educação Física, faz-se necessário realizar uma seleção e organização de conteúdos, com objetivo de desenvolver nos estudantes uma determinada lógica de pensar a realidade social, complexa e contraditória, a qual só será alcançada por meio da apropriação/assimilação dos conhecimentos sistematizados.

Segundo o Coletivo de Autores (2009), os critérios para seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino são:

- i) “a *relevância social do conteúdo* que implica compreender o sentido e o significado do mesmo para a reflexão pedagógica escolar”;
- ii) “*contemporaneidade do conteúdo*” é o que vai garantir para os alunos “o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo”;
- iii) “*adequação às possibilidades sócio cognitivas do aluno*”, é onde, “há de ter, no momento da seleção, competência para adequar o conteúdo à capacidade cognitiva e a prática social do aluno, ao seu próprio conhecimento e as suas possibilidades enquanto sujeito histórico”;
- iv) “*simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade*”, é “a partir desse princípio que os conteúdos de ensino são organizados e apresentados de maneira simultânea”;
- v) “*espiralidade da incorporação das referências do pensamento*”, é onde, “significa compreender as diferentes formas de organizar as referências do pensamento sobre o conhecimento para ampliá-las”;
- vi) “*provisoriedade do conhecimento*”, pois, é “a partir dele que se organizam e sistematizam os conteúdos de ensino, rompendo com a ideia de terminalidade” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 30-33).

Sendo assim, a partir da concepção de homem defendida pela psicologia histórico-cultural, o Coletivo de Autores (2009) propõe a organização do currículo, no que tange ao tempo pedagogicamente necessário para o processo de transmissão/assimilação dos conhecimentos da cultura corporal, em Ciclos de Escolarização Básica para que os alunos pudessem apreender os conteúdos de ensino.

O primeiro ciclo vai da pré-escola até a 3ª série, “é o *ciclo de organização da identidade*”, *dos dados da realidade*, nesse ciclo, cabe à escola, e particularmente ao professor, organizar a identificação desses dados constatados e descritos pelo aluno para que ele possa formar sistemas, encontrar as relações entre as coisas, identificando as semelhanças e diferenças.

O segundo ciclo vai da 4ª série à 6ª série, é o “*ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento*”, nele o estudante vai adquirindo a consciência de sua atividade mental, suas possibilidades de abstração, confronta os dados da realidade e começa a constituir lógicas, conexões e relações difíceis diante da sociedade e começa a generalizar os conteúdos.

O terceiro ciclo vai da 7ª série à 8ª série, esse “é o *ciclo de ampliação da sistematização dos conhecimentos*”, nele o estudante começa a desenvolver os

conhecimentos adquiridos a partir de referências do seu pensamento e através das leituras procura dialogarem os dados encontrados confrontando com seu imaginário.

O quarto ciclo acontece no ensino médio, na 1ª, 2ª e 3ª série, é “o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento”, é quando o aluno começa a perceber compreender e explicar, algumas condições de produzir cientificamente, pois ele “adquire uma relação especial com o objeto, que lhe permite refletir sobre ele” (COLETIVO DE AUTORES, 2009).

A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe à escola pública promover a apreensão da prática social. Portanto os conteúdos devem ser buscados dentro delas (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 62-63).

No que se refere aos procedimentos didático-metodológicos para o trato com o conhecimento da cultura corporal no projeto de escolarização das novas e futuras gerações, temos acordo com a proposição defendida pelo professor Dermeval Saviani em sua obra “Escola e Democracia”, que define os seguintes passos metodológicos: *prática social; problematização; instrumentalização; catarse e a prática social* (SAVIANI, 2003, p. 70-72).

No que tange ao primeiro passo *prática social*, que é comum a professores e alunos?

Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados.

No segundo passo *problematização*, trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar.

O terceiro passo *instrumentalização*, obviamente, não cabe entender a referida instrumentalização também! Sobretudo no que tange aos procedimentos didáticos-metodológicos. Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem.

O quarto passo *catarse*, entendida na acepção gramsciana de “elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens”, trata-se da

efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social.

O quinto passo, o ponto de chegada é a própria *prática social*, compreendida agora não mais em termos sincréticos pelos alunos. Neste ponto, ao mesmo tempo em que os alunos ascendem ao ponto de partida, reduz-se a precariedade da síntese do professor, cuja compreensão se torna mais e mais orgânica.

3 O TRATO COM O CONHECIMENTO DA CULTURA CORPORAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA CONCEPÇÃO À NEGAÇÃO NOS PROJETOS DE FORMAÇÃO

3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Embora a educação de jovens e adultos no Brasil remonte a períodos coloniais, onde os missionários incluíam no processo de educação (catequização) ações com os adultos, far-se-á uma breve discussão destas propostas à luz das iniciativas oficiais, que passam a figurar nos documentos, enquanto direito civil, a partir da Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824, onde sinaliza no Art.179 que "a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos" (XXXII) e a criação de "Colégios, e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas-letas e artes (XXXIII)."

No entanto se o documento já não responsabilizava o governo central pela garantia e acompanhamento das instituições destinadas a tal fim, ficando estas a cargo das famílias e da igreja, isto se amplia com a Lei de 15 de outubro de 1827 que determina a criação de Escolas de Primeiras Letras "em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos"; com a Lei de 1º de outubro de 1828, que define que é de responsabilidade das Câmaras Municipais, criar e fiscalizar as escolas de meninas, de meninos, as escolas de primeiras letras e dos órfãos; e sobretudo, com o Ato Adicional à Constituição do Império que, em 1834, transfere, nos moldes do artigo 10, § 2º, a incumbência do gerenciamento das escolas primárias e secundárias para os governos provinciais.

As Assembleias Provinciais, por sua vez, procuraram logo fazer uso das novas prerrogativas votando uma "multidão de leis incoerentes" sobre instrução pública, afastando-se, portanto, da ideia de sistema entendido este como "a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante" (SAVIANI, 2011, p.129)

Ao analisar os relatórios dos ministros do Império e dos presidentes de províncias e a vigência da instrução pública na primeira metade do século XIX, inclusive a partir das Escolas de Primeiras Letras, da adoção obrigatória do método de "ensino mútuo" (Método Lancaster⁸) e da instituição do Ato Adicional de 1834,

⁸ "Proposto e difundido pelos ingleses Andrew Bell, pastor da Igreja Luterana, e Joseph Lancaster, da seita dos Quakers, o método mútuo, também chamado de monitorial ou lancasteriano, baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do professor no ensino de classes

Sucupira(1996) e Saviani (2011), apontam uma desestruturação e desorganização do sistema educacional, cujas críticas principais sinalizavam para

1) A falta de qualificação dos mestres; 2) o profundo descontentamento em que vive o professorado, resultante da "falta de recompensa pecuniária suficiente"; 3) "a deficiência de métodos conveniente aplicados a este gênero de ensino", 4) a precariedade das instalações escolares ou, segundo a linguagem do relatório, "a falta de edifícios de uma capacidade adequada às precisões do ensino". (SUCUPIRA, 1996, p. 59)

Não fosse pelo período histórico, poderíamos dizer que tais problemáticas significativas apresentadas à época sobre a educação pública são similares às constatadas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente nas escolas públicas do Nordeste do Brasil, como veremos mais a frente. O que reforça a necessidade de ações concretas, tanto no âmbito da legislação como na efetiva objetivação no "chão da escola".

No sentido de apresentar a superação de algumas das muitas críticas apresentadas por diversos setores aos ordenamentos legais supracitados, o tratamento dado ao tema da educação ganha novos contornos na Constituição de 1891. Primeiro, o seu Artigo 32º destina ao Congresso a incumbência de "criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados" (inciso 3º), bem como "prover a instrução secundária no Distrito Federal" (inciso 4º); além de estabelecer a separação entre Estado e Igreja no que se refere à Educação pública: "Será leigo [laico] o ensino ministrado nos estabelecimentos publicos". (Artigo 72º, inciso 2º).

Nesse percurso, todas as Constituições ulteriores foram incorporando o discurso da gratuidade do ensino e sua necessária extensão aos adultos. Até a década de 1920, muitos movimentos civis, e mesmo oficiais, se empenharam na luta contra o analfabetismo, considerado "mal nacional" e "uma chaga social". Além disso a pressão trazida pela crescente urbanização, impondo a necessidade de formação de uma mão-de-obra local, aliada à importância da manutenção da ordem social nas cidades, impulsionou as grandes reformas educacionais do período em quase todos os estados brasileiros. Deve-se destacar também que os movimentos operários, fossem de inspiração libertária ou comunista, valorizavam a educação em seus pleitos e reivindicações. Nessa época, o Decreto n.º 16.782/A, de 13 de janeiro de

numerosas. (...) Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente". (SAVIANI, 2011, p.128).

1925, conhecido como Lei Rocha Vaz, ou Reforma João Alves, estabeleceu a criação de escolas noturnas para adultos. (BRASIL, 2002, p.13-14).

No entanto, é a partir da Constituição de 1934, que tais avanços começam a se ampliar, sobretudo no que diz respeito à destinação de recursos específicos dos municípios e da União, através de impostos, para implementação e manutenção da educação; a sinalização da elaboração de Diretrizes Nacionais e de um Plano Nacional de Educação, e sua fiscalização em todo âmbito nacional; e, principalmente, a garantia da educação como direito de todos, com "ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória extensivo aos adultos". (Artigo 150, parágrafo único, letra a)); extendendo a toda empresa industrial ou agrícola, fora dos centros escolares, onde trabalharem mais de cinqüenta pessoas, perfazendo estas e os seus filhos, pelo menos, dez analfabetos, a obrigatoriedade de proporcionar ensino primário gratuito. (Artigo 139).

Merecem destaque, na década de 1940 e 1950, outras ações que reforçaram e ampliaram o debate acerca da Educação de Jovens e Adultos como política oficial:

- a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1942), que tinha por objetivo ampliar a educação primária, de modo a incluir o ensino supletivo para adolescentes e adultos;
- o Serviço de Educação de Adultos (SEA, de 1947), cuja finalidade era orientar e coordenar os planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos;
- a criação de campanhas como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, de 1947), que teve grande importância como fornecedora de infraestrutura aos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos;
- a Campanha Nacional de Educação Rural (1952);
- a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958) As duas últimas, de curta duração, tiveram poucas realizações. (BRASIL, 2002, p.14)

As políticas populistas e de desenvolvimento nacional, bem como o direito de voto condicionado à alfabetização, levou os governantes a organizar campanhas, programas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos - "de cujo apoio os dirigentes políticos dependiam para obter êxito no processo eleitoral" (SAVIANI, 2011, p.316).

Destacam-se entre na década de 60, a Lei n.º 4.024/61 estabeleceu que maiores de 16 anos poderiam obter certificado de conclusão do curso ginasial mediante a prestação de exames de madureza, e os maiores de 19 anos poderiam obter o certificado de conclusão do curso colegial. Ainda na década de 60, difundiram-se as ideias de educação popular, acompanhando a democratização da

escolarização básica. Destacaram-se o Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Movimento de Cultura Popular do Recife, iniciado em 1961; Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE); Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (1962-1963); em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização. (BRASIL, 2002, p.14-15; SAVIANI, 2011, p.316).

Todas essas campanhas, estavam assentadas na perspectiva da educação popular; seja a concepção até então dominante - "abrangendo as questões relativas à instrução pública, isto é, a educação elementar destinada seja às crianças (ensino primário), seja aos adultos (programas de alfabetização)" (SAVIANI, 2011, p.316); ou aquela defendida por Paulo Freire, na qual "a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão educação popular assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo". (SAVIANI, 2011, p.317). Entretanto, o golpe militar de 1964 interrompe toda iniciativa e mobilização em torno da Cultura e Educação Popular, culminando com o exílio de Paulo Freire ao Chile até o final da década de 60. No entanto, suas ações e produções no período, o destaca como referência de uma pedagogia progressista e de esquerda, sobretudo no âmbito da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e na América Latina.

O governo militar, por outro lado promoveu, entre 1965 e 1971, a expansão da Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), entidade educacional dirigida por evangélicos, surgida no Recife, para ensinar analfabetos. Em 1967, o governo federal organizou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), iniciando uma campanha nacional maciça de alfabetização e de educação continuada para jovens e adultos. Em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n.º 5.692/71), foi implantado o ensino supletivo, estabelecendo no Capítulo IV - Do Ensino Supletivo, que ele se destinava a "suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria" (Art. 24, letra a)).

Por meio do Parecer n.º 699/72, o ensino supletivo teria quatro funções: a suplência, ou seja, a substituição compensatória do ensino regular através de cursos e exames com direito a certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos, e

de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos; o suprimento, ou complementação da escolaridade inacabada por meio de cursos de aperfeiçoamento e de atualização; a aprendizagem; e a qualificação; o que não aconteceu de forma integrada com os ensinos de 1º e 2º graus regulares.

Com o fim do período militar, o Mobral foi extinto, dando lugar, entre 1985, à Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, também chamada de Fundação Educar, cujas funções, dentre outras, consistiam no fomento do atendimento às séries iniciais do 1º grau, a produção de material e a avaliação de atividades. Com a extinção da Fundação Educar em 1990, os órgãos públicos, as entidades civis e outras instituições passaram a arcar sozinhos com a responsabilidade educativa pela educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2002, p.15).

Acompanhando o processo de redemocratização do país e as reivindicações da classe trabalhadora ao longo das últimas décadas no que tange acesso à Educação enquanto direito inalienável de todos e dever do Estado, a Constituição de 1988 traz como princípios a gratuidade do ensino público e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Nesse sentido, dialogando com a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), traz uma sua seção específica (Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos) para tratar dessa modalidade de ensino, sinalizando os seguintes itens:

Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

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

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

§ 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º. Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1988)

O que é reforçado quatro anos mais tarde com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, resolução CNE/CEB n.º 1/2000, onde a estabelece em seu Artido 2º a "Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional." (BRASIL, 2000), o que representa um avanço ao afastá-la da ideia de compensação e suprimimento, e passando a desempenhar, basicamente, três funções; a saber:

- a) Função reparadora: não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado – o direito a uma escola de qualidade –, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante.
- b) Função equalizadora: relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A eqüidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.
- c) Função qualificadora: refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2002, p. 18)

No entanto, ao fazer uma análise radical, rigorosa e de conjunto das Propostas Curriculares para a EJA em âmbito nacional e estadual, dos Cadernos Temáticos assentados na Coleção Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos, e do trato com o conhecimento da cultura corporal nesses documentos e nas escolas estaduais do município de Cruz das Almas/BA que ofertam essa modalidade de ensino, percebe-se contradições que culminam no esvaziamento, precarização e desumanização dos indivíduos que contam com a educação escolar enquanto espaço de qualificação e formação humana numa perspectiva omnilateral. É o que apontaremos nas seções a seguir.

3.2 CRÍTICA ÀS PROPOSTAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Objetivando analisar criticamente as concepções que fundamentam as propostas de Educação de Jovens e Adultos, bem como o trato dado ao componente curricular Educação Física nestes documentos e modalidade de ensino, optou-se pelas seguintes publicações:

- a) **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento** (2001);
- b) **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série** (2002);
- c) **Proposta Curricular - 2º segmento. Volume 3 - Educação Física.** (2002);
- d) **Política de EJA da Rede Estadual. Educação de Jovens e Adultos - Aprendizagem ao longo da vida** (2009).

Além dessas publicações, foram feitas incursões nos cinco Cadernos que compõe a série **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**, produzidos pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2006, com objetivo de ampliar a coleta de dados que se porventura estabelecessem relação direta com nosso objeto de estudo, sobretudo no que se refere à concepção de homem, conhecimento, educação/escola, professor, educação física.

O documento **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento**, foi publicado em 2001, a partir de uma iniciativa de Ação Educativa - organização não-governamental que atua na área de educação e juventude, combinando atividades de pesquisa, assessoria e informação - contando com apoio de várias pessoas e outras instituições (o documento não deixa claro) que se relacionam com a temática.

A versão preliminar da proposta foi concluída em junho de 1995, e submetida à apreciação de um grupo de onze educadores ligados a diferentes programas de educação de jovens e adultos empreendidos no âmbito de organizações não-governamentais e movimentos populares, que se reuniu para tal fim, em seminário realizado por ocasião da III Feira Latino-Americana de Alfabetização, promovida pela Raaab — Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil — em Brasília, no mês de julho de 1995, que apontaram críticas, inclusive em pareceres por escrito.

No final do segundo semestre de 1995, com o apoio da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, foi possível ampliar o âmbito das consultas, por meio da realização de um novo seminário, reunindo dessa vez dezoito dirigentes e técnicos ligados a secretarias municipais e estaduais de educação de várias regiões do país, além de representante da Secretaria de Educação Fundamental do MEC, ligados a programas governamentais de educação de jovens e adultos. Além disso, foram solicitados pareceres de especialistas em educação de adultos e nas áreas curriculares abrangidas pela proposta.

Após os debates e pareceres recebidos iniciou-se o trabalho de revisão, o que permitiu o aperfeiçoamento da proposta final, a partir da incorporação de muitas das orientações sinalizadas pelos especialistas. No entanto, questões outras fundamentais não foram assumidas pela equipe, mas, pelo menos, foram apontadas já na abertura do documento através de uma *Nota da equipe de elaboração*.

Limitações apontadas como problemáticas no texto preliminar e que não nos sentimos em condições de superar nesta versão dizem respeito, por exemplo, à sua abrangência. A presente proposta faz referência apenas às quatro primeiras séries do ensino fundamental, quando o direito ao ensino fundamental de oito séries representa uma conquista legal que ainda exige todo empenho para se transformar em conquista efetiva. Além dessa limitação relativa às séries abrangidas, foram apontadas limitações quanto às áreas de conhecimento: **a ausência, nesta proposta, de orientações específicas para as áreas de Educação Artística e Educação Física** ou, de forma mais geral, um tratamento não suficiente das linguagens não-verbais. Outro ponto que por alguns foi considerado insuficientemente enfatizado diz respeito à educação para o trabalho, aspecto que sem dúvida é da maior relevância em se tratando de ensino fundamental dirigido a jovens e adultos. (BRASIL, 2001, p.8-9, grifo nosso).

Ou seja, o dado negativo da realidade que aponta para a negação/subsunção do trato com o conhecimento da cultura corporal de forma sistematizada nas aulas de Educação Física nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental no turno diurno das escolas, também são extensivos à Educação de Jovens e Adultos no Ensino Noturno.

A maioria das instituições, se já se apoiavam na facultabilidade apontada pela LDBEN nº 9.394/96 à obrigatoriedade da Educação Física nos cursos noturnos - horário em que se concentra os estudos da maioria dos estudantes de EJA - tem essa decisão fortalecida quando os próprios documentos que poderiam apontar tal equívoco - inclusive na compreensão do que seja a Educação Física e dos argumentos que a negam - acabam por fortalecer tal negação.

Assim, a referida proposta curricular, considerando as especificidades do público de jovens e adultos desses cursos - mas com sugestões "coerentes com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) do Ensino Fundamental" (BRASIL, 2001, p.7), outro documento muito criticado por estudos da área - está organizada da seguinte forma:

- a) Volume 1: dividido em duas partes, a primeira aborda a trajetória da EJA bem como aspectos legais que a orientaram ao longo de sua história; já a segunda, tematiza questões importantes para a elaboração de proposta curricular, dando ênfase à construção de um Projeto Educativo das escolas, preferencialmente assentado nas concepções de Paulo Freire e nas contribuições das teorias socioconstrutivistas.
- b) Os volumes 2 e 3 destinam-se às áreas curriculares, apresentando concepções e orientações para os ensinamentos de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História e Geografia (Volume 2); Matemática, Ciências Naturais, Arte e Educação Física (Volume 3).

No que se refere à concepção de Educação, o documento já apresenta logo de cara as "Recomendações Internacionais" que são consideradas como marco na estruturação da Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade, sobretudo a 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (Confinteia), realizada em julho de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, e precedida por uma Conferência Regional Preparatória da América Latina e Caribe (realizada no Brasil), em janeiro de 1997.

A Confinteia articulou seus objetivos à luz de outros encontros anteriores, tais como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), em Jomtien, Tailândia; a Declaração e o Decênio Mundial do Desenvolvimento Cultural promovido pela Unesco (1988-1997); o Decênio Mundial promovido pelo PNUD (1991-2000); a Conferência Mundial de População do Cairo (1994); a Cúpula de Desenvolvimento Social de Copenhague (1995); a Conferência Mundial da Mulher de Pequim (1995); a Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21; a Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento. (BRASIL, 2001. p.19)

Nesse contexto, o documento defende que

a EJA deve seguir novas orientações devido ao processo de transformações socioeconômicas e culturais vivenciadas a partir das últimas décadas do século 20, levando em conta que o desenvolvimento das sociedades exige de seus membros capacidade de descobrir e potencializar os conhecimentos e aprendizagens de forma global e permanente. A produção de conhecimento e a aprendizagem permanente, ao longo da vida, constituem fatores essenciais na mudança educacional requerida pelas transformações globais. **Os quatro pilares educativos propostos – aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a conviver – constituem fatores estratégicos para a formação dos cidadãos.** (BRASIL, 2001, p.19, grifos nossos)

A Confinteia avança nessa compreensão, defendendo como orientações à Educação de Jovens e Adultos os seguintes itens:

- priorizar a formação integral voltada para o desenvolvimento de capacidades e competências adequadas, para que todos possam enfrentar, no marco do desenvolvimento sustentável, as novas transformações científicas e tecnológicas e seu impacto na vida social e cultural;
- contribuir para a formação de cidadãos democráticos, mediante o ensino dos direitos humanos, o incentivo à participação social ativa e crítica, o estímulo à solução pacífica de conflitos e a erradicação dos preconceitos culturais e da discriminação, por meio de uma educação intercultural;
- promover a compreensão e a apropriação dos avanços científicos, tecnológicos e técnicos, no contexto de uma formação de qualidade, fundamentada em valores solidários e críticos, em face do consumismo e do individualismo;
- elaborar e implementar currículos flexíveis, diversificados e participativos, que sejam também definidos a partir das necessidades e dos interesses do grupo, de modo a levar em consideração sua realidade sociocultural, científica e tecnológica e reconhecer seu saber;
- garantir a criação de uma cultura de questionamento nos espaços ou centros educacionais, contando com mecanismos de reconhecimento da validade da experiência;
- incentivar educadores e alunos a desenvolver recursos de aprendizagem diversificados, utilizar os meios de comunicação de massa e promover a aprendizagem dos valores de justiça, solidariedade e tolerância, para que se desenvolva a autonomia intelectual e moral dos alunos envolvidos na EJA. (BRASIL, 2001, p.19-20)

Na análise do documento, encontramos com grande frequência afirmações que demonstram que a concepção de formação de jovens e adultos está voltada para o desenvolvimento das competências e habilidades, ou seja, a concepção de formação é à base do construtivismo (distorcendo inclusive, por conveniência e adequação à concepção/orientação hegemônica, os estudos de Paulo Freire e do próprio Vigotsky apresentados ao longo do texto), onde a “metodologia de ensino e planejamento pedagógico estão atrelados as pedagogias do “aprender a aprender”⁹. Tais teorias trazem uma visão negativa ao ato de ensinar, e a transmissão de

⁹ Segundo os estudos do professor Dr. Newton Duarte, estão incluídas no grupo das pedagogias do aprender a aprender “além do **construtivismo**, a **pedagogia das competências**, a **pedagogia do professor reflexivo** e a **pedagogia dos projetos**, além, é claro, daquela que historicamente foi a origem das pedagogias do ‘aprender a aprender’: a **pedagogia da escola nova**” (DUARTE, 2005, p. 207, grifos nossos).

conhecimento pelo professor, ou seja, colocando a centralidade e condução deste processo na figura do estudante.

As "pedagogias do aprender a aprender" negam a própria essência do trabalho educativo. Isso porque essa concepção educacional rejeita tudo aquilo que é clássico¹⁰ na educação escolar. Isso quer dizer que a rejeição do que é clássico na educação escolar significa assumir uma atitude negativa em relação ao ato de ensinar.

Temos acordo com Duarte(2011), quando ironicamente critica a incorporação pós-moderna da teoria vigotskiana numa espécie de "sociointeracionismo-construtivista-pragmático-dialógico" e afirma que

a descaracterização das teorias e do pensamento dos mais diversos autores não tem produzido nenhum tipo de avanço [enfrentamento prático dos problemas existentes no dia a dia das salas de aula] mas sim, ao contrário, tem servido de forma bastante eficaz à legitimação de políticas educacionais comprometidas com os interesses da classe dominante. (DUARTE, 2011, p.191)

Não à toa, o documento em análise se fundamenta nos Parâmetros Curriculares Nacionais - principalmente no capítulo "Princípios e Fundamentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.33-55) - e no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre a Educação para a Século XXI (Relatório Jacques Delors), ambos publicados no Brasil sobre tutela e apoio do Ministério da Educação, com apresentação assinada pelo ministro Paulo Renato Souza, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, cuja política educacional de atrelamento e adequação às demandas do capitalismo mundializado foi uma tônica.

Ao dissertar sobre a Educação Física, a Proposta Curricular para o 1º segmento, traz dados de uma pesquisa realizada pela Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA) em 2001¹¹ que apontam, como podemos verificar na

¹⁰ Segundo Saviani (2008) "o clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial". De forma que clássico na escola é "a transmissão-assimilação do saber sistematizado" (p. 13 - 18).

¹¹ A COEJA recebeu um total de 1.075 questionários de professores e 2.020 questionários de alunos, além dos instrumentos preenchidos pelas secretarias de educação. Do total de instrumentos tabulados, 35% eram do Nordeste, 24% do Norte, 19% do Centro-Oeste, 15% do Sudeste e 7% do Sul. COEJA organizou uma consulta, no primeiro semestre de 2001, envolvendo secretarias estaduais e municipais de educação que promovem a EJA. Esse levantamento tornou possível delinear melhor o perfil de alunos e professores, bem como de algumas práticas pedagógicas. (BRASIL, 2001)

figura abaixo (BRASIL, 2001, p. 25, Tabela 5), a subsunção do componente curricular nos projetos pedagógicos das escolas em todo território nacional.

Tabela 5

Disciplinas	Percentual em relação à carga horária total
Língua Portuguesa	20 a 25
Matemática	20 a 25
Ciências	10 a 15
História	10 a 15
Geografia	10 a 15
Língua Estrangeira	5 a 10
Arte	5 a 10
Educação Física	0 a 5
Outros*	0 a 5

* Incluindo Filosofia, Religião etc.

Figura 1. Tabela 5 - Pesquisa COEJA, em BRASIL(2001, p.25)

Somado a isso, a pesquisa traz reflexões importantes¹² - mas sem proposta de superação - que sinalizam a necessidade e justa a intenção de outras pesquisas, como esta, que se dispõe a estudar tal realidade, ampliando o debate sobre a temática e apontando possibilidades de superação das problemáticas encontradas.

O documento destaca como dado da pesquisa da COEJA, a centralidade das aulas de Educação Física assentada em três tendências: uma ligada à "concepção biológica" da área, com conteúdos relacionados à qualidade de vida e promoção da saúde, restringindo "outras possibilidades da **cultura corporal de movimento**, como o autoconhecimento, a dimensão lúdica e a reflexão crítica"; outra "tendência centrada nas práticas esportivas"; e uma última tendência voltada "a trabalhar os valores de convivência", como cooperação, integração, respeito aos adversários, etc. (BRASIL, 2001, 52, grifo nosso).

Ou seja, essa incompreensão e inconsistência teórica é evidente nas propostas e, no que tange à Educação Física, isso se amplia sobretudo no

¹² Gostaríamos de revelar também que: "Quanto à participação e à dispensa das aulas, os questionários fornecem um dado importante: quando a disciplina é oferecida (em poucos casos), a participação dos alunos é freqüente. Essa informação é muito importante, e se destaca ao ser associada à condição facultativa da disciplina no currículo da educação para jovens e adultos, nos cursos noturnos". (BRASIL, 2001, p.52)

documento específico sobre o tema, a saber **Proposta Curricular - 2º segmento. Volume 3 - Educação Física.**

Já na introdução, o documento defende que

A inclusão da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos representa a **possibilidade para os alunos de contato com a cultura corporal de movimento**. O acesso a esse universo de informações, vivências e valores é compreendido aqui como um direito do cidadão, uma perspectiva de construção e usufruto de **instrumentos para promover a saúde, utilizar criativamente o tempo de lazer e expressar afetos e sentimentos** em diversos contextos de convivência. Em síntese, a apropriação dessa cultura, por meio da Educação Física na escola, pode e deve se constituir num **instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida**. O conceito de **cultura corporal**, tratado nessa proposta, é entendido como produto da sociedade e como processo dinâmico que, simultaneamente, constitui e transforma a coletividade à qual os indivíduos pertencem. (BRASIL, 2002, p. 193, grifos nossos)

Ou seja, aquilo que foi criticado e apresentado como problema no documento e na pesquisa da COEJA no ano de 2001, ao invés de ter sido superado neste documento, pelo contrário, foi reforçado e sistematizado em uma proposta pedagógica, sintetizada em quatro aspectos fundamentais: o princípio da **inclusão**, o da **diversidade**, as **categorias de conteúdo (procedimentais, conceituais e atitudinais)** e os **temas transversais**. (BRASIL, 2002, 198), onde, numa perspectiva "democrática" e de "inclusão", cabe tudo, sem perder de vista o interesse do estudante de EJA e supervalorização dos seus conhecimentos adquiridos antes/ fora do processo de escolarização.

Partindo para a análise da **Política de EJA da Rede Estadual. Educação de Jovens e Adultos - Aprendizagem ao longo da vida**, o documento, produzido em 2009, fruto da escuta dos principais sujeitos da EJA¹³, traz entre seus princípios, dois que destacamos: 1. Assegurar a EJA como oferta de educação pública de direitos para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às

¹³ "educandos(as), educadores, gestores e coordenadores pedagógicos das Diretorias Regionais de Educação - DIREC, bem como representantes dos diversos segmentos que dão forma ao Fórum Estadual de EJA, quais sejam: Universidades (Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Universidade Federal da Bahia - UFBA), Movimentos Sociais (Movimento de Educação de Base – MOVA), Sistema S (Serviço Social da Indústria – SESI), Organização Não-Governamental (Centro de Estudos e Assessoria Pedagógica – CEAP), Gestão Pública (Secretaria de Educação do Estado - SEC/BA e Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SMEC/SSA) Fóruns Regionais de EJA". (BAHIA, 2009, p.8).

suas experiências de vida e de trabalho, garantindo as condições de acesso e permanência na EJA, como direito humano pleno que se efetiva ao longo da vida. 2. Fazer a opção político-pedagógica pela Educação Popular, pela Teoria Psicogenética que explica a construção do conhecimento, e pela Teoria Progressista / Freireana (à luz da visão do ser humano integral e inacabado).

Com relação à estrutura curricular, o documento propõe e apresenta a elaboração de uma Proposta Curricular com base em aprendizagens por Tempos Formativos - denominados no documento como: Aprender a Ser, Aprender a Conviver e Aprender a Fazer -, Eixos Temáticos e Temas Geradores (ver ANEXO 1). Mais uma vez, tal documento, assim com os outros que citaram a Educação Popular proposta por Paulo Freire, destacam muito mais a sua crítica à "concepção bancária" - que considera o aluno como "depósito de conhecimento" - para supervalorizar o saber proveniente do senso comum e desvalorizar o papel do professor na sistematização do processo de objetivação-apropriação do saber científico, do que ressaltar de fato, a sua postura de transformação da realidade e emancipação da classe trabalhadora, via "leitura da realidade".

Assim, os documentos mantêm com isso, a relação teórica e política com as necessidades do processo de mundialização do capitalismo, que ocupam lugar de destaque nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas que se assentam no rol das "pedagogias do aprender a aprender".

3.3 REALIDADE E POSSIBILIDADES DO TRATO COM O CONHECIMENTO DA CULTURA CULTURA CORPORAL NO ENSINO NOTURNO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE CRUZ DAS ALMAS/BA

A partir da análise do conteúdo das mensagens escritas obtidas com a aplicação de questionários às diretoras das Unidades Estaduais de Ensino (UEE) investigadas¹⁴, foi possível **evidenciar**, o conhecimento da cultura corporal no ensino noturno nas escolas estaduais do município de Cruz das Almas/BA, o mesmo vem sendo negado no processo de formação das novas gerações.

Sendo assim, é possível afirmar que a prática pedagógica observada nessas escolas sonega conhecimentos e burla o tempo pedagógico dos estudantes, o que,

¹⁴ Foram investigadas as seguintes Unidades Estaduais de Ensino: o Centro Territorial de Educação Profissional Recôncavo II - Alberto Torres; o Colégio Estadual Dr. Lauro Passos; o Colégio Estadual Landolfo Alves e o Colégio Estadual Luciano Passos.

em última instância, viola direitos dos estudantes porque compromete o desenvolvimento de uma atitude crítica, sobretudo, no que se refere aos conhecimentos da cultura corporal (PARAÍZO, 2009, p. 70).

Contudo, para o presente estudo nos interessou demonstrar quais são os argumentos/concepções/fundamentos que segundo as direções das unidades estaduais de ensino (UEE) do município de Cruz das Almas/BA, justificam a ausência do trato com o conhecimento da cultura corporal no ensino noturno.

No que se referem à **formação das diretoras** das escolas investigadas, todas as escolas possuem diretoras formadas, sendo todas do sexo feminino com graduação e especialização, sendo possível constatar que, todas já atuam a um bom tempo na educação pública, e com dedicação exclusiva nas respectivas instituições nas quais as mesmas contribuem para formação humana. Logo, é importante destacar que apenas em uma das instituições a diretora afirma ter desconhecimento do ordenamento legal da Educação Física escolar.

Segundo Escobar (2009), no que tange ao ordenamento legal da Educação Física escolar, da análise de documentos, leis, resoluções, pareceres, portarias, manuais e orientações curriculares que ordenam a Educação Física na Rede Pública de Ensino (RPE) no Estado da Bahia é possível verificar que os mesmos apresentam dissonância, e que se faz necessário uma revisão criteriosa. Além disso, “algumas leis não são cumpridas e outras são distorcidas de acordo com contingências políticas, como é o caso da alocação dos docentes e suas cargas horárias na Educação Física, mesmo sem formação para tal” (ESCOBAR, 2009, 82).

Neste sentido, os dados da pesquisa demonstram que, **em relação à formação de professores**, todas as instituições têm seus professores formados em Educação Física, para tanto, em resposta à pergunta do questionário, sobre quem ministra as aulas, nos turno matutino e vespertino, relacionado à cultura corporal (jogo, dança, ginástica, esporte, lutas), em todas as escolas entrevistadas quem ministram essas aulas, são professores de Educação Física, porém das quatro u.e.e's investigadas uma têm professores efetivos (da carreira) ministrando as, nas demais escolas são estagiários, graduandos em Educação Física ou não.

Sendo assim, quanto ao quadro de professores de Educação Física da Rede Estadual no município de Cruz das Almas/BA, a rede possui seis professores de Educação Física, sendo que dos seis professores apenas metade (três) são professores efetivos (concursados). No que diz a respeito à formação continuada, a

grande parte dos professores buscam capacitar-se em cursos avulsos, ministrados principalmente em eventos de curta duração e em cursos interativos e intensivos. Não existe uma política de formação continuada, sistemática, rigorosa e criteriosa.

No que diz respeito à infra-estrutura (espaço físico) que as escolas investigadas dispõem para as aulas de Educação Física, apenas três dispõem de quadra (que não dispõem de cobertura, o que significa dizer que a organização de algumas aulas fica condicionada as condições climáticas do dia – chuva, sol forte, etc.), e os outros espaços que poderiam ser utilizados para o trato com o conhecimento da cultura corporal, a saber, salas de aula, sala de informática, quadra, sala de dança e espaço ao ar livre.

No que tange ao projeto político pedagógico das escolas, os dados nos revelaram que os conteúdos da cultura corporal nos turnos matutino e vespertino estão inseridos no projeto de escolarização dos estudantes. Contudo, o que segundo as diretoras das escolas têm se apresentado como um grande obstáculo para a incorporação dos conhecimentos da cultura corporal no turno noturno é o fato de na matriz teórica do **EJA** (Educação de Jovens e Adultos) a disciplina Educação Física não estar inserida enquanto componente curricular, mesmo sendo o EJA uma modalidade da educação básica destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos no ensino fundamental e no ensino médio.

Quanto ao tempo-espaço pedagógico, as pesquisas realizadas nas escolas estaduais do município de Cruz das Almas/BA, nos revelam que a vulnerabilidade da carga horária, principalmente em se tratando da burla do tempo pedagógico, tempo este que é reduzido bruscamente e que pode ser verificado quanto o professor, na organização de sua aula, depende boa parte da sua hora-aula para as tarefas menos importantes do processo pedagógico, ou quando fragmenta sua aula em partes que não se relacionam (aquecimento, desenvolvimento e volta à calma), denotando um ensino bastante tradicional.

Após a coleta, a sistematização e a análise dos dados da realidade das instituições públicas estaduais que ofertam o ensino no turno noturno no município de Cruz das Almas/BA, é possível, sim, a partir do reconhecimento das contradições, enfrentá-las e com proposições superadoras garantir a incorporação dos conhecimentos da cultura corporal no projeto de escolarização (currículo) dos estudantes que frequentam os bancos da escola pública no turno noturno. Sendo assim, contribuir para os saltos qualitativos necessários para que a Educação Física

na escola contribua com a formação omnilateral, o desenvolvimento da atitude crítica e a elevação do padrão cultural esportivo da população.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este estudo partindo do pressuposto de que o processo de formação (educação) do homem só se efetiva quando o homem se apropria da cultura (cultura corporal) produzida historicamente pela humanidade. Bem como, do reconhecimento da escola enquanto instituição social cuja contribuição (a socialização dos conhecimentos científicos) tem um papel imprescindível no processo de desenvolvimento (formação humana) das novas e futuras gerações, uma vez que a aquisição dos bens culturais (os jogos, as lutas, os esportes, as danças e as formas ginásticas) não está dada da mesma forma a todos os homens.

Nesse sentido, para o presente estudo foi necessário à defesa da escola pública enquanto espaço privilegiado para a socialização do conhecimento (científico) com as novas e futuras gerações, e muitas das vezes para a classe trabalhadora e seus filhos a única possibilidade de acesso aos conhecimentos da cultura corporal, onde fica evidente a negação desses conhecimentos aos estudantes trabalhadores, em especial no turno noturno.

Dessa forma, o presente estudo teve como fio condutor do processo de investigação da realidade das escolas públicas do município de Cruz das Almas o seguinte problema: *qual a realidade e as possibilidades do trato com o conhecimento da Cultura Corporal nas aulas de Educação Física nos projetos de escolarização de Jovens e Adultos?*

Assim, após a coleta, a sistematização e a análise dos dados foi possível constatar que os documentos que orientam a EJA em âmbito nacional e estadual encontram-se assentados em concepções equivocadas de escola, de conhecimento, de professor, de desenvolvimento humano e de educação física, ficando evidente a relação intrínseca com as orientações pedagógicas relacionadas às pedagogias do "aprender a aprender" e a inconsistente base teórica no que tange ao trato com o conhecimento da cultura corporal - que segue sendo negado nos projetos de formação humana via educação escolar.

Já no relativo à pesquisa de campo, segundo as diretoras das escolas investigadas o principal argumento para a negação do trato com o conhecimento da cultura corporal no turno noturno das UEE's de Cruz das Almas/BA, se deve ao fato de na matriz curricular da **Educação de Jovens e Adultos** (EJA) não estar inserida a disciplina Educação Física enquanto componente curricular.

Contudo, entendemos que é de fundamental importância a implantação de elementos que possam avançar no estudo dos seres humanos, e que se preocupem em elevar o nível, em relação ao trato do conhecimento da cultura corporal na escola. Sendo assim, há uma necessidade desse componente curricular no ensino noturno, que possibilite a espécie humana garantir o seu projeto de escolarização nas instituições pública estadual que garantam às novas e futuras gerações o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade no campo da cultura corporal.

No que tange aos espaços físicos destinados ao trato com o conhecimento da cultura corporal no ensino noturno das escolas públicas estadual de Cruz das Almas/BA, foi possível constatar que os espaços destinados ao desenvolvimento das aulas de Educação Física (Cultura Corporal), estão em condições precárias para uso adequado, bem como a inexistência de espaço como (quadra) em uma das unidades de ensino que foram investigadas, se faz necessário ter as mínimas condições objetivas para isso, bem como, melhoria na infraestrutura, isto é de fundamental importância para a realização das aulas em espaços adequados.

Assim, acreditamos que superando os possíveis problemas encontrados nas instituições públicas estadual do município de Cruz das Almas/BA, as novas e futuras gerações, possam ter direito ao acesso do patrimônio cultural da humanidade, a cultura corporal, garantido a todos.

Neste sentido, defendemos a proposição pedagógica Crítico-Superadora, que através dos critérios de seleção dos conteúdos, é necessário trabalhar com o que é contemporâneo, ou seja, com o que é clássico, além dos ciclos de escolarização, onde os conteúdos são tratados simultaneamente e buscam ampliar o pensamento do estudante de “forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até interpretá-los, compreendê-los e explicá-los” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 36).

Assim, urge a necessidade de inserir no projeto de educação e escolarização dos estudantes que frequentam no turno noturno das instituições públicas estaduais de ensino de Cruz das Almas/BA, o trato com o conhecimento dos jogos, das danças, das lutas, dos esportes, das ginásticas e etc., para que seja possível a elevação do padrão cultural esportivo desses estudantes.

REFERÊNCIAS

BAHIA. **Política de EJA da Rede Estadual**. Educação de Jovens e Adultos - Aprendizagem ao longo da vida. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Bahia, 2009. Disponível em www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Proposta_da_EJA.pdf.

BRASIL. **Constituição Política do Imperio do Brazil (de 25 de março de 1824)**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24/02/1891)**. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus (LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971)**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Nº 9394/96. Atualizada. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l5692.pdf>.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>

BRASIL. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento** / coordenação e texto final (de) Vera Maria Masagão Ribeiro; — São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução** / Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: Volume 3 - Educação Física** / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_edufisica.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos**. Cadernos: 1, 2, 3, 4, 5. Brasília: MEC, SECAD, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2009.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista: categorias e leis da dialética**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 2004. (coleção filosofia).

DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Demerval (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

_____. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 55).

_____. **Vigotski e o "Aprender a Aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana. 5ª ed. revisada. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ESCOBAR, Michele Ortega. **Cultura corporal na escola: tarefas da educação física**. In: MOTRIVIVÊNCIA, v.5, p.91-102, 1995.

_____; SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. A Educação Física escolar na perspectiva do século XXI. In: MOREIRA, Wagner Wey.... [et e al.] (Orgs.). **Educação física e esportes: perspectivas para o século XXI**. 14ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. (coleção corpo & motricidade).

ESCOBAR, Micheli Ortega; TAFFAREL, Celi Zülke. **Mas, afinal, o que é educação física?** – reafirmando o marxismo contra o simplismo intelectual. Disponível em http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/ (Rascunho Digital FACED/UFBA). Acesso em 7 de novembro de 2012, às 8h.

_____. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. In: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009a. (entrevista).

_____. [et e al.]. Mutirão para a avaliação dos jogos escolares da Bahia. In: COLAVOLPE, Carlos Roberto; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. (Orgs.). **Trabalho Pedagógico e Formação de Professores/Militantes Culturais: construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer**. Salvador: EDUFBA, 2009b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004. Tradução de Rubens Eduardo Frias.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A Prática Pedagógica Histórico-Crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx a crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. – Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 53.

MINAYO, M. C. S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

PARAIZO, Cristina Souza. [et e al.]. Mutirões e círculos na escola pública: a ginástica nas aulas de educação física e a organização do tempo pedagógico em oficinas e festivais. In: COLAVOLPE, Carlos Roberto; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. (Orgs.). **Trabalho Pedagógico e Formação de Professores/Militantes Culturais: construindo políticas públicas para a educação física, esporte e lazer**. Salvador: EDUFBA, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 14ª ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política**. 36ª ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; vol. 5).

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8ª ed. rev. e ampliada. São Paulo: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. rev. e ampliada. - Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação).

TRIVIÑOS, Augusto W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1ª ed. 18ª reimpressão. São Paulo: Atlas, 1987.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. In: COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009. (entrevista).

ANEXO 1 - Modelo Curricular EJA/BA (BAHIA, 2009, p.26)

APÊNDICE I - MODELO CURRICULAR – EJA

1º TEMPO: APRENDER A SER				
EIXOS TEMÁTICOS	DURAÇÃO	TEMAS GERADORES	DURAÇÃO	ÁREAS DE CONHECIMENTO
I - Identidade e Cultura	1 ano	Diversidade cultural Gênero: o lugar da mulher na sociedade Identidade afro-brasileira e indígena A família e a sociedade plural: crise e sentidos	1 bimestre cada tema	Linguagens (Língua Portuguesa e Artes); Matemática; Estudos da Natureza e da Sociedade
II - Cidadania e Trabalho	1 ano	Ações coletivas para a construção da cidadania Aldeias e quilombos: espaços de luta e resistência O cidadão como sujeito de direitos e deveres O desemprego, a fome e suas consequências	1 bimestre cada tema	
III - Saúde e Meio Ambiente	1 ano	A saúde do planeta Direito à qualidade de vida dos setores populares Segurança e defesa da vida As drogas lícitas e ilícitas como ameaça à vida	1 bimestre cada tema	
2º TEMPO: APRENDER A CONVIVER				
EIXOS TEMÁTICOS	DURAÇÃO	TEMAS GERADORES	DURAÇÃO	ÁREAS DE CONHECIMENTO
IV - Trabalho e Sociedade	1 ano	Relações de poder no mundo do trabalho Experiências históricas de emancipação O movimento sindical e as relações de trabalho Estratégias de emancipação e participação política nas relações de trabalho	1 bimestre cada tema	Linguagens (Língua Portuguesa, Artes e Língua Estrangeira); Matemática; Estudos da Natureza e da Sociedade
V - Meio Ambiente e Movimentos Sociais	1 ano	Trajetória dos movimentos sociais Concepções de meio ambiente e suas implicações Movimentos em defesa do meio ambiente Atuação das lideranças populares em defesa da vida	1 bimestre cada tema	
3º TEMPO: APRENDER A FAZER				
EIXOS TEMÁTICOS	DURAÇÃO	TEMAS GERADORES	DURAÇÃO	ÁREAS DE CONHECIMENTO
VI - Globalização, Cultura e Conhecimento	1 ano	A sociedade globalizada O conhecimento como instrumento de Poder e inserção social Informação ou conhecimento? A escola como espaço de socialização e construção de conhecimento	1 bimestre cada tema	Linguagens, Códigos Ciências Humanas e suas Tecnologias; Artes e Atividades Laborais
VII - Economia Solidária e Empreendedorismo	1 ano	A economia à serviço da vida O cooperativismo como prática solidária Agricultura familiar Desenvolvimento auto-sustentável e geração de renda	1 bimestre cada tema	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Artes e Atividades Laborais

NOTA: Considerando os Temas Geradores como conhecimentos primeiros, indicados como possibilidades de Estudo / Trabalho e não como imposições, os Educadores devem identificar, junto aos coletivos de sujeitos da EJA, temas que sejam próprios à realidade desses e de necessidade de estudo. Desses temas, devem emergir os conteúdos das diferentes Áreas de Conhecimento e disciplinas, para estudo e aprofundamento.