

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Francisco Goldschmidt Filho

**“NÃO É A GENTE QUE ESCOLHE A VIDA, É A VIDA QUE ESCOLHE A GENTE”:
Educação Física e vulnerabilidade social em uma escola de EJA da Rede
Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS**

Porto Alegre

2017

Francisco Goldschmidt Filho

**“NÃO É A GENTE QUE ESCOLHE A VIDA, É A VIDA QUE ESCOLHE A GENTE”:
Educação Física e vulnerabilidade social em uma escola de EJA da Rede
Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Bossle

Porto Alegre

2017

FOLHA DE APROVAÇÃO

Francisco Goldschmidt Filho

**“NÃO É A GENTE QUE ESCOLHE A VIDA, É A VIDA QUE ESCOLHE A GENTE”:
Educação Física e vulnerabilidade social em uma escola de EJA da Rede
Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS**

Conceito final:

Aprovado em de de

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vicente Molina Neto – UFRGS

Prof.^a Dr.^a Janice Zarpellon Mazo – UFRGS

Prof. Dr. Ricardo Reuter Pereira - PUCRS

Orientador Prof. Dr. Fabiano Bossle – UFRGS

AGRADECIMENTOS

A realização deste mestrado acadêmico, que se encerra com este relatório final, só foi possível graças ao apoio e incentivo que recebi constantemente, direta ou indiretamente, de diversas pessoas ao longo destes dois anos.

Primeiramente gostaria de agradecer à Fernanda, minha esposa e companheira de vida. Pela sua compreensão e paciência nas inúmeras vezes em que precisei deixá-la “sozinha”, mesmo estando no mesmo apartamento. Sem o seu apoio eu não teria conseguido. Te amo!

À minha família, em especial aos meus pais, Maria das Graças e Francisco, por terem sido a base para eu me tornar o que sou. Pelo zelo e carinho com que sempre trataram seus filhos. À minha irmã e família que mesmo não estando próximos fisicamente, estavam sempre me incentivando e torcendo por mim. Vocês são muito presentes em minha vida!

Aos meus amigos, pela compreensão e respeito pelas minhas ausências durante este período. Pelas escutas pacientes de meus relatos e também desabaços durante a realização deste estudo.

A toda comunidade escolar da instituição de ensino na qual realizei meu estudo. Ao corpo docente, equipe diretiva, funcionários, mas principalmente a todos os alunos da Escola da Resistência pelo aprendizado constante que me proporcionaram ao longo da investigação.

Aos colegas do Estúdio Preto pelo incentivo, apoio e amizade.

À UFRGS pelo ensino público de qualidade.

A todos os professores do PPG em Ciências do Movimento Humano da UFRGS pelos ensinamentos compartilhados.

Aos meus colegas e também amigos do grupo de pesquisa DIMEEF, pelas experiências compartilhadas, aprendizados coletivos e também pelos incontáveis e saudáveis momentos de descontração e alegria.

Ao meu orientador, professor Fabiano Bossle, minha mais profunda gratidão e admiração. Mesmo não tendo o privilégio de ter sido seu aluno durante a graduação, acreditou em meu potencial. Proporcionando-me a oportunidade de dar seguimento à minha formação. Sempre respeitando o tempo individual de cada orientando. Muito obrigado pela convivência e pelos inúmeros ensinamentos.

Muito obrigado.

[...] se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza. Uma de nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade (FREIRE, 2015b, p.42).

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NATUREZA DO DOCUMENTO: Dissertação de Mestrado.

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DEPARTAMENTO: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança.

PROGRAMA: Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano.

LINHA DE PESQUISA: Formação de Professores e Prática pedagógica.

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: “NÃO É A GENTE QUE ESCOLHE A VIDA, É A VIDA QUE ESCOLHE A GENTE”: Educação Física e vulnerabilidade social em uma escola de EJA da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

PROBLEMA DE PESQUISA: Como são compartilhados os aspectos simbólicos da cultura de alunos em vulnerabilidade social nas aulas de Educação Física em uma escola da modalidade de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?

OBJETIVOS:

Geral: Compreender os aspectos simbólicos compartilhados pela cultura de alunos em vulnerabilidade social nas aulas de Educação Física em uma escola da modalidade de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Específicos:

- Compreender as relações estabelecidas entre a Escola e os estudantes aos quais se destina;
- Descrever em profundidade o cotidiano dos alunos nas aulas de Educação Física e na Escola;
- Identificar as manifestações da Cultura Corporal de Movimento do grupo investigado.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado acadêmico tem por objetivo a compreensão da cultura discente em uma escola de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, destinada ao atendimento de alunos em vulnerabilidade social, muitos em situação de rua. Para tanto, a questão norteadora que a pesquisa se propôs a responder ficou assim definida: Como são compartilhados os aspectos simbólicos da cultura de alunos em vulnerabilidade social nas aulas de Educação Física em uma escola da modalidade de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre? Sendo assim, neste estudo de natureza qualitativa, foi feita a eleição pelo estudo de caso etnográfico (MOLINA, 2004) por compreender que esse seria o melhor desenho de investigação para conferir profundidade à interpretação dos aspectos simbólicos compartilhados por um público muito particular. O trabalho de campo teve a duração de um ano letivo (março a dezembro de 2016) e contou com os seguintes instrumentos de coleta das informações: observação participante, diários de campo, diálogos, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. As observações eram realizadas quatro turnos por semana, duas no turno da manhã com as Totalidades Iniciais do Conhecimento e duas no turno da tarde com as Totalidades Finais do Conhecimento. Foram feitas observações nas aulas de Educação Física, no pátio da Escola, na entrada e saída dos estudantes da mesma, bem como no refeitório nos horários de intervalo e almoço. Para me auxiliar a responder ao problema de pesquisa, duas categorias de análise foram construídas, a primeira intitulada “Uma identidade marginal” e a segunda “Que Educação Física estranha’: a cultura discente nas aulas de EFI - concepções e entendimentos da disciplina”. Essas duas categorias me auxiliaram na compreensão de que esta instituição possui aspectos simbólicos relevantes compartilhados pelos estudantes aos quais se destina. Assim, pude interpretar que o contexto macrossocial no qual os estudantes desta escola estão inseridos por vezes se reflete em suas atitudes no contexto microssocial, ou seja, nos aspectos simbólicos compartilhados na Escola e, de forma mais específica, nas aulas de Educação Física. Dois conceitos puderam ser destacados como sendo presentes durante todo o trabalho de campo, a violência e a concepção de marginalidade. No que compete às manifestações de violência, interpreto a simbólica (BOURDIEU, 1989; FREIRE 1979; 2015a) como mais representativa para as situações observadas no estudo, mas podendo destacar ainda a violência de gênero como muito presente também. Com relação à noção de marginalidade, esta localizei em Freire (1979) como sendo uma posição de dependência na estrutura social em relação às classes dominantes, na qual interpreto que tanto a Escola quanto os estudantes investigados ocupam.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Educação de Jovens e Adultos; Cultura Escolar; Vulnerabilidade Social; Estudo de Caso Etnográfico.

ABSTRACT

This dissertation aims to understand the students' culture in a School for Youths and Adults of the Municipality of Porto Alegre, Rio Grande do Sul, which has the purpose of attending students in social vulnerability, many of them being homeless. To achieve this goal the question that this study proposes to answer is defined thereby: How the symbolic aspects of socially vulnerable students' culture are shared in Physical Education classes of a school for Youths and Adults of the Municipal Education System of Porto Alegre? In this qualitative study, an ethnographic case study was chosen (MOLINA, 2004) because it's understood that it would provide a better research picture and give a more in depth interpretation of the symbolic aspects shared by a very particular public. One academic year was dedicated for fieldwork (March to December 2016) and the following tools were applied for information collection: participant observation, field diaries, dialogues, semi-structured interviews and document analysis. The observations were performed four shifts per week, two in the morning shift with the Initial Knowledge Totalities and two in the afternoon shift with the Final Knowledge Totalities. Observations were made during Physical Education classes in School's courtyard as well as during the students' entrance and exit of school and in the cafeteria during breaks and lunchtime. In order to help me answer the research problem, two categories of analysis were established: the first one entitled "A marginal identity" and the second one "What a strange physical education: the student culture in EFI classes - conceptions and understandings of the discipline". These two categories helped me to understand that this institution of education has relevant symbolic aspects that are shared by its students. Thus, I conclude that the macro social context in which this school's students are inserted are sometimes reflected in their attitudes in the micro social context, i.e., in the symbolic aspects shared at School and, more specifically, at Physical Education classes. Two concepts can be highlighted as being present throughout the fieldwork: violence and the conception of criminality. In what regards to manifestations of violence I understand that the symbolic aspects (BOURDIEU, 1989; FREIRE 1979; 2015a) are more representative of the situations observed in this study, on the other hand gender violence was present as well. According to Freire (1979) the concept of criminality is a condition that involves dependency on social structure related to dominant classes, which I observed as present in both parties: School and the students of this study.

Key-words: Physical Education at School; Education of Youths and Adults; Scholar Culture; Social Vulnerability; Ethnographic Case Study.

RESUMEN

Este estudio de maestría académica tiene por objetivo la comprensión de la cultura discente en una escuela de Educación de Jóvenes y Adultos de la Red Municipal de Enseñanza de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, destinada a la atención de alumnos en vulnerabilidad social, muchos en situación de calle. Para tanto la cuestión orientadora que la investigación se propuso a responder quedó así definida: ¿Cómo se comparte los aspectos simbólicos de la cultura de alumnos en vulnerabilidad social en las clases de Educación Física en una escuela de la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos de la Red Municipal de Enseñanza De Porto Alegre? En este estudio de naturaleza cualitativa, fue hecha la elección por el estudio de caso etnográfico (MOLINA, 2004) por comprender que éste sería el mejor diseño de investigación para conferir profundidad a la interpretación de los aspectos simbólicos compartidos por un público muy particular. El trabajo de campo tuvo la duración de un año escolar (marzo a diciembre de 2016) y contó con los siguientes instrumentos de recopilación de las informaciones: observación participante, diarios de campo, diálogos, entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos. Las observaciones se realizaban cuatro turnos por semana, dos en el turno de la mañana con las Totalidades Iniciales del Conocimiento y dos en el turno de la tarde con las Totalidades Finales del Conocimiento. Se realizaron observaciones en las clases de Educación Física, en el patio de la Escuela, en la entrada y salida de los estudiantes de la misma, así como en el comedor en los horarios de descanso y almuerzo. Para ayudarme a responder al problema de investigación, dos categorías de análisis fueron construidas, la primera titulada "Una identidad marginal" y la segunda "Qué Educación Física extraña": la cultura discente en las clases de EFI - concepciones y entendimientos de la disciplina. Estas dos categorías me ayudaron en la comprensión de que esta institución tiene aspectos simbólicos relevantes compartidos por los estudiantes a los que se destina. Así, pude interpretar que el contexto macro social en el cual los estudiantes de esta escuela están insertados a veces se reflejan en sus actitudes en el contexto micro social, o sea, en los aspectos simbólicos compartidos en la Escuela y, de forma más específica, en las clases de Educación Física. Dos conceptos pudieron ser destacados como presentes durante todo el trabajo de campo, la violencia y la concepción de marginalidad. En lo que compete a las manifestaciones de violencia yo interpreto la simbólica (BOURDIEU, 1989; FREIRE 1979; 2015a) como más representativa para las situaciones observadas en el estudio, pero pudiendo destacar aún la violencia de género como muy presente también. Con respecto a la noción de marginalidad, tenemos en Freire (1979) como una posición de dependencia en la estructura social en relación a las clases dominantes, en la que interpreto que tanto la Escuela como los estudiantes investigados ocupan.

Palabras-clave: Educación Física Escolar; Educación de Jóvenes y Adultos; Cultura Escolar; Vulnerabilidad Social; Estudio de Caso Etnográfico.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS:

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

CF – Constituição Federal.

CCM – Cultura Corporal de Movimento.

DEP – Departamento de Esgoto Pluvial.

DIMEEF – Didática e Metodologia do Ensino da Educação Física.

DMAE – Departamento Municipal de Água e Esgoto.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

EFI – Educação Física.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

FASC – Fundação de Assistência Social e Cidadania.

FASE – Fundação de Atendimento Socioeducativo.

f3p-efice – Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IBGEN – Instituto Brasileiro de Gestão de Negócios.

IES – Instituição de Ensino Superior.

IPA – Instituto Porto Alegre.

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

MOBRAL – Modelo Brasileiro de Alfabetização.

NTE – Núcleo de Trabalho educativo.

PPGCMH- Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano.

PPGs- Programas de Pós-Graduação.

PUCRS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

RMEPOA – Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

SAIA- Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento.

SEJA – Serviço de Educação de Jovens e Adultos.

SMED – Secretaria Municipal de Educação.

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso.

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

UNILASALLE – Centro Universitário La Salle.

LISTA DE QUADROS:

Quadro 1	Estudos da área da EFI realizados na Escola.....	59
Quadro 2	Especificação de turnos observados.....	73

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	15
1.	REFERENCIAL TEÓRICO.....	21
1.1.	VULNERABILIDADE SOCIAL.....	22
1.2.	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	24
1.2.1.	Paulo Freire e a Educação Popular.....	32
1.3.	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: o seu objeto de estudo.....	36
1.4.	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM A EJA.....	40
1.5.	A ESCOLA COMO CAMPO DE PESQUISA.....	54
2.	DECISÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	63
2.1.	CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	63
2.2.	ESTUDO PRELIMINAR.....	70
2.3.	INSTRUMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES.....	72
2.3.1.	Observação participante.....	72
2.3.2.	Diários de campo.....	75
2.3.2.1.	Diálogos.....	77
2.3.3.	Entrevistas.....	78
2.3.4.	Análise de documentos.....	80
2.4.	TRIANGULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....	82
2.5.	VALIDEZ INTERPRETATIVA.....	84
2.6.	CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA.....	85
2.7.	O CASO DE ESTUDO - A Escola da Resistência.....	86
2.7.1.	Contextualização.....	87
2.7.2.	Estrutura.....	91
2.7.3.	Funcionamento.....	93
3.	O PRODUTO DA PESQUISA.....	98
3.1.	UMA IDENTIDADE MARGINAL.....	100

3.1.1.	Função social da Escola: auxiliando na reorganização e reinserção dos estudantes.....	104
3.1.2.	A cultura discente da Escola da Resistência: do uso de substâncias psicoativas à naturalização da violência.....	110
3.1.3.	Uma Escola Redentora.....	117
3.2.	“QUE EDUCAÇÃO FÍSICA ESTRANHA”: a cultura discente nas aulas de EFI - concepções e entendimentos da disciplina.....	121
3.2.1.	Descaso com a disciplina: a cultura do “eu não preciso fazer”...	124
3.2.2.	Prática pela prática: a hegemonia do esporte.....	129
3.2.3.	“Mulher não pode jogar”: o reflexo das violências de gênero nas aulas de EFI.....	135
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
	REFERÊNCIAS.....	150
	APÊNDICES.....	162
	Apêndice A - Estudos em periódicos da CAPES que abordam a temática EFI e EJA.....	163
	Apêndice B – Trabalhos de Conclusão de Especialização, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado tendo a Escola da Resistência como objeto de estudo.....	165
	Apêndice C – Roteiro das Entrevistas semiestruturadas: Discentes e Coordenador Pedagógico.....	168
	Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)...	170
	Apêndice E – Mobilização da comunidade escolar na Câmara de Vereadores de Porto Alegre pelo não fechamento da Escola.....	172
	ANEXOS.....	173
	Anexo A – Carta de apresentação à SMED Porto Alegre.....	174
	Anexo B – Termo de anuência da Escola.....	175
	Anexo C – Termo de anuência da SMED Porto Alegre.....	176

INTRODUÇÃO

A presente dissertação de mestrado apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) teve por objetivo investigar aspectos simbólicos de uma cultura escolar particular. Trata-se da interpretação desses aspectos simbólicos compartilhados por alunos em vulnerabilidade social, muitos em situação de rua, de uma Escola da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) pertencente à Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA). A Escola, campo de investigação deste estudo, possui uma prática educativa muito particular, pois a mesma tem seu Projeto Político Pedagógico (PPP) pensado e elaborado para atender esta população. Versa a Constituição Federal (CF) de 1988 que a Educação Básica é um direito social de todo cidadão e dever do Estado (BRASIL, 1988), mas será que essa ação se efetiva concretamente na sociedade brasileira? Será que todo cidadão tem acesso à Educação? Particularmente, entendo que não, muitos cidadãos ainda não têm esse acesso ou ainda condições de, acessando esse direito, permanecerem estudando. Justamente na garantia de acesso e permanência a esse direito social que a referida escola está pautada, atender Jovens e Adultos em vulnerabilidade social, prioritariamente em situação de rua, que, pelos mais diversos motivos, não tiveram acesso e/ou não deram segmento à sua escolarização.

Ao tratar de um tema tão complexo e de relevância social, entendo ser importante atentar para uma questão cada vez mais perceptível na cidade de Porto Alegre/ Rio Grande do Sul, que é o significativo número de adultos moradores de rua da cidade. Ao final do ano de 2016, um jornal de grande circulação na região sul do país publicou uma edição especial (referente aos dias 10 e 11 de dezembro) com uma matéria sobre o aumento do número de moradores de rua que habitavam a região central de Porto Alegre, usando como exemplo o viaduto Otávio Rocha. Segundo esse jornal, o grande aumento de pessoas habitando o referido local representava um “símbolo de descaso e abandono a essa população”, bem como sua degradação como cidade (MELO, 2016). Esses indícios se reforçam com os números encontrados pelo último senso divulgado no final do ano de 2016, realizado pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS sob encomenda da

Fundação de Assistência Social e Cidadania (FASC), que localizou 2.115 adultos em situação de rua na cidade de Porto Alegre.

Tendo consciência desses dados alarmantes que compõem o contexto da cidade de Porto Alegre, há uma instituição de ensino fundamental de EJA que se propõe a garantir o direito social à Educação dessa população. Sendo assim, neste momento entendo ser necessário localizar o leitor sobre como cheguei a tomar conhecimento dessa Escola e me inquietar com a compreensão sobre o público ao qual a mesma se destina.

Destarte, no ano de 2014, mais precisamente no mês de março, fui nomeado em um concurso da RMEPOA para atuar com Educação Física (EFI) na Educação Básica. Antes de me apresentar na Secretaria Municipal de Educação (SMED) para tomar posse do cargo de professor, resolvi entrar em contato com as escolas que não se localizavam tão distantes de onde eu morava e sondar quais delas precisavam de professores de EFI. Foi nesse momento que tomei conhecimento da Escola que serviu de campo de estudo para esta dissertação de mestrado. Caracterizava-se por ser uma escola de Ensino Fundamental de EJA que se destinava a garantir a escolarização de indivíduos prioritariamente em vulnerabilidade social, muitos em situação de rua. Após conversar com a diretora e com a vice-diretora sobre o público a que a referida escola atendia, suas especificidades, o compromisso docente, e posteriormente ser alertado na SMED sobre essas mesmas questões supracitadas, iniciei minha carreira docente na Educação Básica na instituição de ensino em questão.

O início do trabalho na Escola não foi fácil, tratava-se de uma realidade com que até então eu não tinha contato e os conhecimentos que eu acreditava possuir pareciam superficiais e/ou inconsistentes para dar conta minimamente das demandas com relação ao processo de ensino-aprendizagem particular. Passei a perceber que aquela instituição de ensino possuía especificidades, signos, símbolos compartilhados naquele universo particular que me inquietavam e que considerava relevantes de serem investigados e compartilhados tanto com a comunidade escolar quanto com a academia científica. Foi por meio dessas compreensões que resolvi aprofundar meus conhecimentos e dar continuidade a minha formação. E, em julho de 2015, com o ingresso no PPGCMH da UFRGS tive a oportunidade de realizar o estudo que se encerra com este relatório de pesquisa.

Em se tratando de um estudo onde busco compreender a cultura compartilhada por um grupo muito específico, busquei em Geertz (2008) e em Pérez Gómez (2001) uma maior apropriação do conceito “cultura”. A perspectiva teórica de Geertz (2008) defende o conceito de cultura como, essencialmente, semiótico. Entendo que, para o referido autor, o homem (aqui fazendo referência à raça humana) pode ser entendido como um ser que estabelece e compartilha coletivamente símbolos, significados. Sendo assim, entende o estudo/interpretação das culturas “[...] não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado” (GEERTZ, 2008, p. 4). Pérez Gómez (2001) entende cultura como:

[...] o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. [...] Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade (PÉREZ GÓMEZ, p.17).

Essas definições de cultura por parte dos autores corroboram muito para o meu entendimento do termo e sobre como ela se manifesta no cotidiano escolar. Fazendo a necessária aproximação com o fenômeno de estudo, em uma escola com um público totalmente heterogêneo, com as mais variadas histórias de vida, pareceria um atrevimento simplista de minha parte acreditar que houvesse apenas uma cultura que predominasse sobre todas as demais. Pérez Gómez (2001) também tece considerações e interpretações sobre a cultura escolar, ao passo que para o mesmo a escola apresenta-se “[...] como um cruzamento de culturas que provocam tensões, aberturas, restrições e contrastes na construção de significados” (p. 12).

Valendo-me desses conceitos de cultura, e entendendo a cultura escolar como o cruzamento de costumes, hábitos, rituais, códigos, construção de significados por meio de intercâmbios sociais entre os diferentes atores da mesma, assim incluindo alunos, professores, funcionários não docentes, pais, enfim, toda a comunidade escolar, centrei meu estudo no aluno dessa escola, o discente. Tura e Marcondes (2008) explicam que a cultura discente faz referência aos costumes, crenças, práticas e aspectos simbólicos, neste caso dos alunos, estando

intimamente relacionados com as “[...] origens sócio-históricas desse grupo e também às suas condições atuais de vida [...]” (p. 8).

Pérez Gómez (2001) destaca que a cultura dos estudantes (discentes) exerce importante papel na cultura escolar, geralmente composta por uma cultura de resistência, oposição aos preceitos seguidos pela escola/docentes, nas mais variadas formas de manifestação. Ainda segundo o mesmo autor, a escola deve ser um espaço de luta contra as desigualdades, um espaço onde a cultura crítica seja empregada (PÉREZ GÓMEZ, 2001) respeitando as particularidades dos seus alunos, com o intuito de superar a ingenuidade, ignorância dos sujeitos para tornar o mundo mais igualitário.

Ao apresentar meu próprio percurso e minha aproximação com o objeto de estudo, focalizei esta investigação nos significados compartilhados pela cultura discente de uma escola municipal de ensino fundamental de EJA, destinada ao atendimento prioritário de estudantes em vulnerabilidade social. Ao assumir esta posição, entendo o quão complexos são os estudos preocupados em investigar essas questões. Concordo com Goellner *et al.* (2010) ao interpretarem que:

Parte-se do princípio de que cada contexto sociocultural é um universo que tem uma totalidade com coerência interna e deve ser penetrado e compreendido pelo investigador. Mais do que tentar entender o *significado* atribuído a determinada prática, o esforço é no sentido de entender *como* os significados se manifestam e constituem um universo cultural particular (p.384).

Uma vez feita uma breve introdução com o conceito de cultura no qual sustento a construção do estudo, bem como o público para o qual a Escola desenvolve suas atividades, apresento o problema de pesquisa, que foi assim delimitado:

Como são compartilhados os aspectos simbólicos da cultura de alunos em vulnerabilidade social nas aulas de Educação Física em uma escola da modalidade de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?

A partir da formulação do problema de pesquisa, entendo sua centralidade na investigação, apresento o objetivo geral formulado para o estudo: **compreender os aspectos simbólicos compartilhados pela cultura de alunos em vulnerabilidade social nas aulas de Educação Física em uma escola da modalidade de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.** Da mesma forma, para dar conta dos desdobramentos do objetivo geral, apresento

os objetivos específicos do estudo: (1) *Compreender as relações estabelecidas entre a Escola e os estudantes aos quais se destina;* (2) *Descrever em profundidade o cotidiano dos alunos nas aulas de Educação Física e na Escola;* (3) *Identificar as manifestações da Cultura Corporal de Movimento do grupo investigado.*

Com relação à estrutura da dissertação de mestrado que apresento, a mesma está dividida em três capítulos: referencial teórico; estudo de caso etnográfico: decisões teórico-metodológicas; o produto da pesquisa.

O referencial teórico, por sua vez, foi dividido em cinco seções. Na primeira, apresento a conceituação de vulnerabilidade social que foi utilizada como referência no estudo. A segunda seção consiste em uma contextualização da EJA, como a mesma veio se constituindo ao longo dos anos em um campo de luta pelo direito à Educação, sempre caracterizado por sujeitos das classes menos abastadas, até o ponto de se tornar um direito garantido constitucionalmente. Sendo assim, dei destaque à Educação Popular, engajada em construir um modelo de Educação para as classes, como o próprio nome faz referência, populares, menos favorecidas, pensada com o objetivo de criar um “[...] modelo político mais justo, democrático e equitativo” (FIGUEIREDO, 2009, p.56). Ao passo que elucido a EJA, faço menção a um dos grandes responsáveis, senão o principal nome, pela difusão desta modalidade de ensino, o educador e pesquisador Paulo Freire, que pauta uma educação que não favoreça apenas as classes dominantes, ou, como o autor se refere, voltada para os interesses dos “opressores” (FREIRE, 2015a). Pacheco Júnior e Torres (2009) classificam Paulo Freire como um autor clássico, pois segundo eles as obras de Freire caracterizam-se pela inesgotabilidade e a capacidade de parecerem sempre atualizadas. Feita essa introdução sobre Paulo Freire, destaco que este foi o principal autor em que busquei subsídios para sustentar minhas interpretações e reflexões acerca do estudo, entendendo que as contribuições do mesmo perpassam a EJA e contemplam o sistema educacional como um todo e também para além dele.

Na terceira seção do referencial teórico, tratei do meu entendimento da Cultura Corporal de Movimento (CCM) como sendo o objeto de estudo da EFI, trazendo elementos que reforçam minha compreensão sobre a mesma. Na quarta seção, foi feito um levantamento dos estudos publicados que relacionam os descritores EFI e EJA, bem como artigos de lei que tratam das implicações da EFI, componente curricular, para com esta modalidade de ensino. Na quinta e última

seção, faço um mapeamento dos trabalhos acadêmicos e científicos que foram realizados tendo a Escola (campo para esta pesquisa) como objeto de estudo. Não foram poucos os estudos realizados na mesma, o que corrobora para a compreensão do quão rico e instigante é este campo para a academia.

O segundo capítulo, intitulado “estudo de caso etnográfico: decisões teórico-metodológicas”, início com a caracterização do estudo, que consistiu de um estudo de caso etnográfico (MOLINA, 2004). Centrei meus esforços em estudar profundamente o caso dessa escola, seus sujeitos e os aspectos simbólicos compartilhados pela cultura desses alunos nas aulas de EFI. Justifico essa decisão teórico-metodológica, devido à especificidade do público que foi investigado, e pelo ineditismo do mesmo, uma vez que não se encontraram outros estudos dedicados a investigar esta temática com esse tipo de público. Sendo assim, a eleição pelo estudo de caso etnográfico se deu pela minha compreensão que este seria o melhor desenho para investigar de forma densa (GEERTZ, 2008) o cotidiano desses alunos, os aspectos simbólicos compartilhados por eles. Na sequência, trago considerações do estudo preliminar, apresento os instrumentos de coleta das informações que foram utilizados, o processo de triangulação das informações e a validade interpretativa. Elucido os cuidados éticos que foram seguidos para a realização da investigação, e encerro com a apresentação do caso de estudo.

O terceiro capítulo, intitulado “o produto da pesquisa”, trata-se das análises feitas no referido estudo. O mesmo consiste das descrições, análise, interpretações e reflexões das informações obtidas durante o trabalho de campo, bem como de todo o processo de investigação. De forma mais específica, trata-se da triangulação feita a partir da fundamentação teórica, das informações obtidas no trabalho de campo, bem como do processo interpretativo que culminaram em duas grandes categorias “uma identidade marginal” e “‘Que Educação Física estranha’: a cultura discente nas aulas de EFI - concepções e entendimentos da disciplina”.

Na sequência, apresento as considerações finais, que consistem das interpretações e reflexões dos achados a partir do olhar particular de um pesquisador sobre o objeto de estudo. O relatório se encerra com as referências utilizadas no texto que auxiliaram no processo de investigação, seguida dos apêndices e anexos.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

A elaboração deste referencial teórico foi de fundamental importância para a compreensão acerca dos objetivos do estudo. Faço este destaque devido ao fato de serem escassos os estudos que investigam a EJA e sua relação com o componente curricular da Educação Básica - EFI. Ao passo que a investigação centrou em um caso em específico, alunos de EJA em vulnerabilidade social, mostrou-se primordial a aproximação com esses temas.

Dessa forma, este referencial se inicia com a conceituação de vulnerabilidade social que foi utilizada nesta pesquisa. Em seguida, é realizado um resgate histórico da EJA, como ela foi se constituindo até se tornar uma modalidade de ensino. Ainda com relação à EJA, abordo os preceitos da Educação Popular, da mesma forma, foi destacado um dos grandes expoentes da EJA, não só do Brasil, mas de reconhecimento mundial, o educador Paulo Freire. Este, por sua vez, foi fundamental para me auxiliar a embasar e compreender o estudo em questão. Embora o mesmo não tenha escrito especificamente sobre EFI na EJA, seus preceitos e ensinamentos não se restringem a uma determinada modalidade de ensino, perpassando o sistema educacional como um todo e para além dele, como uma ideologia de ser no mundo. Através de sua pedagogia crítica, transformadora, popular, Paulo Freire defendia a relação de diálogo entre educador e educando e acreditava na educação como prática de liberdade (FREIRE, 1979).

Com o objetivo de apresentar e compreender o objeto de estudo do componente curricular EFI, foi destinada uma seção deste relatório ao conceito de CCM empregado nesta investigação. Da mesma forma, é apresentada uma revisão sobre a EFI e suas atribuições e implicações para com a EJA. Para finalizar, com o intuito de obter uma maior aproximação e compreensão do caso investigado, destino uma seção a pesquisas realizadas na escola que serviu como campo para meu estudo. Feitos os devidos esclarecimentos, o presente referencial teórico se apresentará da seguinte maneira: (I) Vulnerabilidade Social; (II) Educação de Jovens e Adultos (EJA); (III) Educação Física escolar – o seu objeto de estudo; (IV) Educação Física escolar e sua relação com a EJA; (V) A Escola como campo de pesquisa.

1.1. VULNERABILIDADE SOCIAL

Por se tratar de um conceito fundamental para este estudo, inicio o referencial teórico localizando a concepção de vulnerabilidade social em que me embasei para a realização desta pesquisa. A vulnerabilidade social, por sua vez, pode ser fortemente relacionada com populações minoritárias, grupos populares, classes subalternas (FONSECA, 2006; APPLE, 2008), ou ainda, marginalizados (FREIRE, 1979).

O conceito de “vulnerabilidade”, que possui um caráter negativo, passa a ser incorporado no campo da saúde por meio de estudos que, envolvendo o vírus HIV¹ (MONTEIRO, 2011; CRUZ; HILLESHEIM, 2016), buscavam indicadores que verificassem a vulnerabilidade à infecção, bem como o adoecimento. A partir desses estudos, passaram a não buscar respostas àquela condição apenas no sujeito, mas a tentar compreender o contexto social no qual aquele indivíduo que contraiu o vírus estava inserido. De acordo com Cruz e Hillesheim (2016), os estudos avaliavam o cruzamento entre três planos de vulnerabilidade:

[...] individual (conhecimento do indivíduo sobre o agravo e a existência de comportamentos relacionados à ocorrência da infecção), programático (acesso e organização dos serviços de saúde, vínculo entre os usuários e os profissionais, existência de ações preventivas e de controle da saúde) e social (perfil da população da área de abrangência, considerando-se o acesso à informação, investimentos em serviços sociais e de saúde, acesso aos serviços, mortalidade infantil, condições de vida das mulheres, índice de desenvolvimento humano e relação de gastos com educação e saúde) (p. 300).

No que se refere ao campo das políticas em assistência social, a vulnerabilidade social pode ser interpretada como a:

[...] situação na qual os recursos e habilidades de um determinado grupo são insuficientes e/ou inadequados para manejar as ofertas sociais, as quais possibilitariam ascender a maiores níveis de bem-estar ou reduzir a probabilidade de deterioração das condições de vida dos atores sociais (CRUZ;HILLESHEIM, 2016, p. 301).

Cruz e Hillesheim (2016) entendem que a compreensão do conceito de vulnerabilidade social não pode ser reduzida ao fenômeno da pobreza como único fator explicativo. Esse pensamento seria fatalista demais, para os mesmos, é preciso que se considere uma série de elementos que podem levar o indivíduo a essa

¹ *Human Immunodeficiency Virus*. Traduzido para o português como: Vírus da Imunodeficiência Humana.

situação. Ou seja, de acordo com a Norma Operacional Básica da Política Nacional de Assistência Social de 2004, a vulnerabilidade social pode se dar em decorrência da:

[...] pobreza, privação (ausência de renda, precário ou nulo acesso aos serviços públicos, dentre outros) e, ou, fragilização de vínculos afetivos – relacionais e de pertencimento social (discriminações etárias, étnicas, de gênero ou por deficiências, dentre outras) (BRASIL, 2004, p. 33).

De maneira complementar, Abramovay *et al.*, (2002) entendem a vulnerabilidade social:

[...] como o resultado negativo da relação entre a disponibilidade dos recursos materiais ou simbólicos dos atores, sejam eles indivíduos ou grupos, e o acesso à estrutura de oportunidades sociais, econômicas, culturais que provêm do Estado, do mercado e da sociedade (p. 13).

Diante desses conceitos, uma consideração que me parece importante ser feita diz respeito à possibilidade de questionar os condicionantes que levam indivíduos, grupos minoritários, à condição de vulnerabilidade social. Monteiro (2011) entende que o enfrentamento a essa condição deve ser competência do Estado, por intermédio da consolidação de políticas públicas. No entanto, ressalta que é preciso que se entenda a vulnerabilidade social como um produto das desigualdades sociais decorrentes da estrutura capitalista na qual vivemos (MONTEIRO, 2011). Sem essa conscientização, o combate à vulnerabilidade social seguirá como uma medida meramente “[...] paliativa, atrelada aos sujeitos e não à estrutura social” (MONTEIRO, 2011, p. 37). Sendo assim, Monteiro (2011) destaca que, se a questão da vulnerabilidade social for pensada unicamente no sujeito, dissociada do todo, da sociedade na qual está inserido, corre-se o risco da manutenção do “[...] status quo da ordem capitalista” (p. 38). Ou seja, se se seguir pensando alternativas no combate à vulnerabilidade social aplicadas apenas ao indivíduo, como se o mesmo fosse o único responsável por estar nessa condição, se estará reforçando uma lógica hegemônica, podendo acarretar com isso a manutenção da população menos abastada em condições mínimas de subsistência.

Ao fazer esta apresentação da concepção de vulnerabilidade social em que o presente estudo está pautado, passo a abordar outro ponto de extrema relevância para esta investigação – a modalidade de ensino EJA. Faço este destaque, pois, além de ser a modalidade de ensino no qual o estudo foi realizado, por entender que a mesma possui relação direta com a vulnerabilidade social, aqui podendo ser

representada por jovens e adultos que não permaneceram e/ou não tiveram acesso ao direito social da Educação.

1.2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Para falar sobre EJA e como a EFI se localiza dentro dela, faz-se necessária primeiramente a compreensão da mesma. Sendo assim, nesta seção apresento o marco legal da modalidade de ensino EJA, contextualizo o processo histórico de busca pelo reconhecimento da mesma, o público a que se destina, bem como suas características e particularidades. A EJA ainda ocupa um lugar de pouco destaque, não apenas com relação a propostas curriculares de formação inicial, mas também no campo da produção científica acadêmica (VENTURA; BOMFIM, 2015). Sendo assim, acredito ser necessário avançar nos estudos dessa área a fim de melhor compreendê-la.

A Educação é assegurada constitucionalmente como um direito social do cidadão e dever do Estado (BRASIL, 1988). A CF de 1988, em seu artigo 205, reitera que a Educação é um direito de todos e dever do Estado e da família; complementa com o artigo 208, inciso I, em redação dada pela Emenda Constitucional nº 59 de 2009, onde destaca a garantia de “Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009).

Assim como a CF de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 também defende o direito à escola básica para o cidadão, inclusive para todos que não completaram os Ensinos Fundamental e Médio em idade própria. Garante-se, portanto, o direito à Educação, independente do seu tempo e idade, sendo assim, buscam-se “[...] propostas curriculares incluídas, com diferentes sujeitos, saberes, tempos e espaços. Com oportunidades ligadas ao lazer, à expressão livre e criadora, à curiosidade, à vontade de aprender” (CARVALHO, 2011, p. 12). Com relação ao Direito à Educação e o Dever de Educar, a LDBEN nº 9394 de 1996 ressalta em seu artigo 4º inciso VII que é dever do Estado a:

Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e

disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola (BRASIL, 1996).

Ainda com relação à LDBEN de 1996, esta destina toda uma seção, a de número V, para tratar especificamente da EJA, com isso pode-se perceber um “substancial avanço e reconhecimento da relevância desta modalidade de ensino” (ANDRIOLA, 2014, p.172). No ano de 2008, com a Lei nº 11.741, a EJA passa a se articular preferencialmente com a educação profissional. Ao analisar criticamente a LDBEN de 1996, é possível perceber que, apesar dos avanços, ela ainda segue preceitos neoliberais, como sugerem Evangelista, Menezes e Costa (2015). Para os referidos autores, apesar das alterações que ocorreram na LDBEN de 1996, ainda está clara a lógica de uma educação voltada para a classe dominante, pois, segundo a lei em questão, a EJA também precisa estar comprometida com a formação de “[...] trabalhadores polivalentes, capazes de se adaptarem às novas exigências do mercado, como a flexibilidade e a competitividade” (EVANGELISTA; MENEZES; COSTA, 2015, p.223).

É preciso que se compreenda que a EJA “segue uma trajetória própria de conquistas de direitos que estão manifestados na Constituição Federal [...] na intenção de assegurar a cidadania plena aos indivíduos” (PEREIRA, 2013, p. 22). Sendo assim, até a EJA se tornar um direito garantido constitucionalmente, percorreu um longo caminho cheio de percalços. Segundo Sampaio (2009):

A marca da história da EJA é a marca da relação de domínio e humilhação estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares no Brasil, na concepção que as elites brasileiras têm de seu papel e de seu lugar no mundo e do lugar do povo (p.16).

Corroborando com esse pensamento de domínio e discriminação por parte da elite frente às classes populares, Moraes *et al.* (2007) salientam que no início do século XX os índices de analfabetismo no país “demonstram a não-democratização do ensino e, embora os discursos enfatizassem o acesso de todos à escola, a educação ainda era extremamente elitista” (p.78). Na época, o Brasil apresentava uma das maiores taxas de analfabetismo mundial. A partir de esforços e reivindicações por uma Educação pública de qualidade, nasceram os programas nacionais dedicados à alfabetização. No entanto, no início do século XXI, a taxa de cidadãos de 15 anos ou mais que não são alfabetizados ainda é alta (MORAES *et al.*, 2007).

Seguindo nessa linha, autores defendem a lógica de que a história da Educação registra, de um modo todo particular, o sistema capitalista. Dessa forma, representa:

[...] a luta permanente dos trabalhadores pelo acesso aos benefícios gerados pelo trabalho, tanto no que concerne aos bens materiais quanto ao conhecimento. No mundo atual, o currículo escolar é uma peça importante para a participação de jovens e adultos nesse universo valorizado da ciência, da tecnologia e da cultura (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p.475).

É possível perceber que a modalidade de ensino da EJA está muito ligada às classes populares (SANTOS, 2003; FREITAS, 2007; SOARES; VENÂNCIO, 2007; SAMPAIO, 2009; VENTURA; BOMFIM, 2015; FREIRE, 2015b) que não tiveram acesso e/ou acabaram sendo excluídas do processo de escolarização. Lima *et al.* (2011) entendem que o público predominante da EJA é composto de pessoas que tiveram seus direitos sociais usurpados, pessoas de áreas pobres e que buscam “[...] resgatar o que lhes foi negado” (p. 41). Ventura e Bomfim (2015) reforçam que:

A vinculação da EJA aos subalternizados da sociedade, às frações mais empobrecidas da classe trabalhadora, excluídas até mesmo da estrutura dual do sistema escolar, explica muito da sua tradição: ações paralelas ao sistema regular de ensino, circunscritas à precariedade, à provisoriedade e à fragmentação. Tais características expressam a histórica omissão do Estado brasileiro no atendimento a uma grande parcela da população que permanece, ainda hoje, destituída de seu direito à educação básica (p.212).

Ao refletir sobre a EJA, não se pode deixar de relacioná-la à forma como a sociedade está estruturada. Pois, segundo Friedrich *et al.* (2010), os cursos de alfabetização destinados a jovens e adultos existem devido à “[...] falta objetiva de oportunidades educacionais que garantam às crianças o acesso à escola, bem como à sua permanência, haja vista os altos índices de evasão e repetência evidenciados nas estatísticas sociais” (p.405).

Inicialmente, a escolarização de jovens e adultos era vista como uma tentativa de elucidação de um problema oriundo das falhas do sistema de ensino. Dessa forma, o governo propunha, através do ensino de caráter supletivo, suprir essa lacuna, recuperando o atraso e produzindo mão-de-obra, preocupando-se unicamente em certificar o indivíduo, permanecendo este na condição de dominado (FRIEDRICH *et al.*, 2010). Corroborando com essa perspectiva, Costa (2009) reforça que a alfabetização de jovens e adultos surgiu com o intuito de qualificar a mão-de-obra para atender à demanda do processo de industrialização que ocorria na época.

Um exemplo de medida adotada com caráter supletivo foi a criação, pelo Estado, de um programa de alfabetização denominado de Modelo Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

O MOBRAL, implementado durante o regime militar brasileiro, caracterizava-se por ser um método “[...] antidialógico, isto é, parte de objetivos previamente definidos [...] jamais discutidos ao nível das comunidades, que apenas operacionalizam os meios disponíveis para atingi-los” (JANNUZZI, 1979, p.67). Nesse modelo, os alunos eram “[...] treinados para o bom funcionamento da sociedade [...]” (PORTO ALEGRE, 1997a, p. 10-11). Pereira (2013) entende que o MOBRAL era um modelo domesticador frente ao modelo de economia vigente no país. Sendo assim, era de interesse das elites, das classes dominantes, que os indivíduos das classes populares, menos favorecidas, neste caso, jovens e adultos, tivessem um mínimo aceitável de conhecimento, pois dessa forma seria possível manter a “[...] ordem social instituída” (COSTA, 2009, p. 65). Ainda com relação à lógica de como foi pensada inicialmente a EJA, Oliveira (2007) entende que esta localizava-se numa

[...] perspectiva prioritariamente voltada para a alfabetização dos segmentos da população a quem o acesso à escolarização regular foi prejudicado, a educação de jovens e adultos encaminhava-se para uma visão compensatória na qual o objetivo de alfabetizar não se fazia acompanhar de um reconhecimento da especificidade dos alfabetizando (p.85).

Ciavatta e Rummert (2010) ressaltam que, ao se pensar na EJA, não se pode fazer isso de forma abstrata. É preciso que se leve em consideração toda a sua trajetória, como se configurou até os dias de hoje. Uma história caracterizada de forma negativa, com uma perspectiva apenas de reparar uma falha cometida. Esse pensamento “[...] desqualifica, a priori, os alunos jovens e adultos da classe trabalhadora que trazem para o espaço-tempo escolar tanto a marca da destituição de direitos, quanto a riqueza de suas experiências de luta pela vida” (CIAVATTA; RUMMERT, 2010, p.465).

A relação de domínio e tensões que estão fortemente ligadas à história da EJA se sobressai até os dias atuais. Muitas instituições ainda praticam a modalidade com um viés supletivo compensatório, ou seja, educação para pessoas que não tiveram o direito à escola e/ou não conseguiram dar continuidade ao processo de escolarização, devido aos mais diversos motivos, antes da vida adulta. Essa forma de se compreender a EJA vai de encontro ao entendimento de que a Educação é

um direito permanente de todos. Os entendimentos da EJA como caráter apenas de suplência ou de um direito permanente podem claramente ser percebidos como opostos, no entanto “[...] estão presentes no cotidiano das atividades de EJA e influenciam o trabalho realizado. Essa contradição, ambiguidade e complexidade são características da nossa sociedade” (SAMPAIO, 2009, p.17).

Quando se pensa em programas de educação para adultos, é necessário que se pense em propostas curriculares e metodológicas que levem em consideração o perfil socioeconômico-cultural dos educandos. É preciso ter ciência de que é impossível pensar uma proposta única para todo o país, desconsiderando as especificidades de cada região (OLIVEIRA, 2007). A autora salienta essas questões devido ao fato de que a tendência que sempre predominou nas propostas curriculares foi a da fragmentação do conhecimento, e a “[...] organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista [...]” (OLIVEIRA, 2007, p. 86).

Com relação ao campo pedagógico, nele ainda predominam “[...] formulações que desprezam as relações entre formação humana, conhecimento e classe social e deixam de considerar que os indivíduos a serem educados na EJA são formados historicamente e socialmente” (VENTURA; BOMFIM, 2015, p.221). Para as autoras, na sociedade da forma como está organizada há uma naturalização das desigualdades sociais e do acesso diferenciado à Educação, o que acaba por culpabilizar o indivíduo por seu fracasso ou sucesso, em uma clara reprodução do sistema social e produtivo no qual estamos inseridos (VENTURA; BOMFIM, 2015).

Haddad e Di Pierro (2000) fazem uma importante constatação com relação ao acesso à Educação. Destacam que houve uma ampliação no número de vagas em escolas públicas ao longo da segunda metade do século XX para atender a camadas mais amplas da sociedade, diferente do que se tinha até então, onde quem tinha acesso à Educação no país era um público restrito. Porém, entendem que essa maior oferta escolar pública não foi acompanhada pela melhoria nas condições de ensino. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000):

A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos (p.125-126).

Assim sendo, ressaltam um novo perfil de estudantes da EJA, também provindo das classes menos favorecidas, pois, se no início o público dessa modalidade de ensino eram, em sua maioria, jovens e adultos classificados como analfabetos absolutos, hoje o que se tem, em decorrência da precariedade do ensino público e da falta de condições para a população menos favorecida permanecer na escola, são os clamados analfabetos funcionais (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em meio a esse processo histórico, lutas por direitos iguais de acesso e permanência à Educação, emergiram novas formas de pensar metodologias de ensino para jovens e adultos, seja os que nunca tiveram o acesso a esse direito social ou os que por algum motivo não deram continuidade aos seus estudos. Passou-se a compreender o estudante da EJA como um cidadão repleto de experiências e saberes adquiridos anteriormente (FREITAS, 2007; OLIVEIRA, 2007; SOARES; VENÂNCIO, 2007; FRIEDRICH *et al.*, 2010; VARGAS; GOMES, 2013; EVANGELISTA; MENEZES; COSTA, 2015).

A partir dessa nova perspectiva de pensar no aluno da EJA, percebeu-se que alfabetizar e lecionar para jovens e adultos necessitaria de uma metodologia diferente daquela destinada aos estudantes das escolas regulares (OLIVEIRA, 2007). Reforçando esse pensamento, podemos compreender que se trata de:

[...] um público específico que traz consigo sequelas de experiências frustradas ao longo da vida, o adulto chega à EJA com uma bagagem cultural diversificada, habilidades inúmeras, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o seu mundo (FRIEDRICH *et al.*, 2010, p. 406).

Diante desses esclarecimentos, os repertórios, vivências e saberes que os jovens e adultos estudantes dessa modalidade de ensino trazem consigo devem servir como norteadores das propostas de ensino a serem adotadas pelo professor (SOARES; VENÂNCIO, 2007). Laffin (2007), em seu estudo com professores de um município do estado de Santa Catarina, constatou que os docentes pesquisados reforçam esse entendimento, pois “[...] ao definirem os conteúdos desenvolvidos na prática pedagógica da Educação de Jovens e Adultos, no processo de escolarização inicial procuram construir temáticas a partir da escuta dos alunos” (p.103). Em consonância com esse pensamento, Vargas e Gomes (2013) acreditam que é preciso que se compreenda o público da EJA como:

[...] sujeitos históricos, sociais e culturais, dotados de conhecimentos e experiências acumulados ao longo da vida, e que necessitam da

intervenção de instituições culturais capazes de desencadear o desenvolvimento de suas potencialidades. São, portanto, não objetos depositários de conhecimentos, mas sujeitos capazes de construir conhecimento e aprendizado (p.451).

Levando em consideração as especificidades do público que compõe a EJA, Friedrich *et al.* (2010) ressaltam a questão da exclusão da escola e como consequência disso o fato de estarem à margem do mercado de trabalho. Argumentam que esta é apenas uma das singularidades desse grupo, outra particularidade marcante é o fato de muitos deles terem o perfil do que chamam de “migrante”, dessa forma têm dificuldades para concluírem suas trajetórias escolares.

Tendo em vista essa grande diversidade dos perfis do público que busca a EJA, é preciso que as instituições pensem estratégias para auxiliá-los. Seguindo nesse viés, Soares e Venâncio (2007), ao investigarem um projeto destinado a jovens e adultos de uma escola da cidade de Belo Horizonte – MG, constataram que:

[...] a escola adota a proposta da frequência flexível, com o cuidado de haver sempre um professor acompanhando o aluno que precisa se ausentar, para que não venha a abandonar a escola. As organizações dos trabalhos coletivos e trabalhos desenvolvidos pelos professores na escola são importantes para dar conta da diversidade de linguagens, contribuindo para a construção dos projetos interdisciplinares (p.155).

Os autores ainda comentam que não são todos os alunos que aderem ao projeto sem fazer questionamentos, salientam que há certa resistência quanto à proposta. Muito por acreditarem que escola deveria ter “[...] quadro cheio de matéria, com livro didático e professora brava” (SOARES; VENÂNCIO, 2007; p.155). O que deixa clara a ideia de escola que alguns têm, seja por experiência própria ou por relatos de outros indivíduos.

Soares (2011), em seu estudo sobre as especificidades da formação do educador da EJA, reforça a importância de reconhecer as experiências dos alunos e a sua grande diversidade. Essa compreensão fica clara quando salienta que:

A construção de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA perpassa diversos aspectos, como: a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de propostas curriculares que vão ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos [...] (p.307).

Ao pensar na EJA e na preocupação do educador com o aluno, seus conhecimentos e experiências prévias, é preciso se certificar se o docente está apto a fazer esse movimento. Atualmente ainda não se percebe um investimento em formação de professores destinado à EJA. Sampaio (2009) concorda com essa perspectiva ao afirmar que

Hoje ainda carecemos de investimento público para oferta dessas vagas com a qualidade de ensino a que toda a população tem direito. Uma qualidade que, entre outros elementos, está também relacionada à formação de professores e professoras para trabalhar com a EJA (p. 24).

Mesmo concordando que há uma crescente visibilidade para com a modalidade de ensino da EJA, com relação a estudos e pesquisas, é preciso ressaltar que “[...] ainda não existe efetiva demanda para a formação específica do educador que atua com esse público no campo de trabalho” (SOARES, 2008, p.97). Outra questão crucial para com o trabalho docente na EJA é com relação à forma preconceituosa como ainda é vista essa prática, muitas vezes de forma sutil, mas ainda muito presente em nossa sociedade. Freitas (2007) acredita que possa ser pelo fato de o docente lecionar para:

[...] os mais desfavorecidos, seja porque seu trabalho é colocado em hierarquia inferior, seja porque há uma crença infundada de que para ser educador do EJA não haveria necessidade de uma exigente formação e aprofundamento de capacitação, quando, na verdade, trata-se de uma atividade em que se exige muito mais deste educador (p.60-61).

Concordo com Laffin (2007) ao constatar que a EJA é um potencial campo pedagógico de pesquisa. Deste modo, é preciso que as particularidades da EJA, seus conhecimentos, saberes teórico-metodológicos, sejam compreendidos “[...] como área de estudo fundamental nos cursos de formação de docentes em nível superior” (LAFFIN, 2007, p.118). Há a necessidade da formação de educadores engajados que façam com que os alunos da referida modalidade de ensino encontrem nesse espaço, que lhes é de direito, um local onde sejam estimulados a se posicionar criticamente (FREIRE, 1979; 2014; 2015a; 2015b; 2015c; 2015d; 2015e). Por fim, faço um destaque ao entendimento de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), que entendem como fundamental a superação do paradigma de que existe uma idade certa para aprender. Os referidos autores afirmam que aprender deve ser compreendido como algo inerente ao ser humano, sendo assim o que se faz

necessário é o desenvolvimento de ações que visem equidade na garantia desse direito social frente a um público tão diverso (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001).

Após esse resgate da história da EJA no cenário brasileiro, como ela se constituiu e o modo como busca um maior reconhecimento, faz-se necessário apresentar a perspectiva de Educação para a EJA que é referência nesta investigação. Concepção esta fundamentada na Educação Popular, que tem como um dos seus principais expoentes o educador Paulo Freire. Este, por sua vez, é considerado internacionalmente como um dos maiores educadores e pensadores da EJA e, por que não, da Educação brasileira de forma geral. Segundo um de seus ideais, é preciso que o educador tenha o compromisso com uma educação libertadora, problematizadora (FREIRE, 2015a), que estimule os alunos a questionar e superar as condições de injustiças e discriminatórias nas quais estão inseridos. A fim de dar maior destaque ao educador Paulo Freire e à Educação Popular, dedico-lhes a próxima subseção.

1.2.1. Paulo Freire e a Educação Popular

Início esta seção com um atrevimento, visto que não vi na literatura e é fruto de minha interpretação sobre a revisão da obra de Paulo Freire, de que a expressão Educação Popular adquire contornos e significados fundamentais quando associados ao seu nome, pensamento e obra. Ao lermos as obras de Paulo Freire (1921-1997), é possível refletir sobre o pouco que se evoluiu em relação a uma Educação voltada para os interesses das classes menos favorecidas, dos “oprimidos” (FREIRE, 2015a). O fato de ainda não conseguirmos construir uma Educação que acolha os interesses e demandas das classes menos favorecidas da sociedade contemporânea é revelador da vigência hegemônica da elitização e da mercantilização da Educação, o que torna Paulo Freire e suas ideias e teses relevantes para a conscientização e emancipação dos “subalternos” (FONSECA, 2006; APPLE, 2008).

Para se chegar à libertação, emancipação, é preciso primeiro que haja a conscientização dos oprimidos. A conscientização, por sua vez, conceito central para Paulo Freire, precisa ser bem compreendida para termos entendimento correto de sua obra. Segundo o pensamento do educador, a mera tomada de consciência ainda não pode ser considerada conscientização, pois esta última consistiria:

[...] no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1979, p.26).

Sendo assim, ao entender “[...] a educação como prática da liberdade [...]” (FREIRE, 1979, p. 25) Paulo Freire defende que a mesma deva ser uma aproximação crítica da realidade. Por isso, frisa tanto a diferença da mera tomada de consciência, o que também pode ser chamado de conscientização ingênua, para a conscientização crítica, pois “quanto mais conscientização, mais se ‘des-vela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo” (FREIRE, 1979, p. 26).

Freire contestou o sistema educacional vigente na época, era contrário aos métodos de Educação onde o professor era tido como o único detentor do conhecimento, uma educação vertical, onde o docente estava no topo e o aluno na base, compreendidos por ele como métodos tecnicistas e alienantes, que denominou de “educação bancária” (FREIRE, 2015a; 2015c). E, em contraposição a esses pressupostos, produziu uma de suas maiores obras, “Pedagogia do Oprimido”, que almejava uma Educação problematizadora, conscientizadora, libertadora, fundamentada no diálogo entre professor e educando. Esse livro defende a utilização de temas geradores para a alfabetização, neste caso, de adultos, ou seja, que os professores utilizem elementos do cotidiano dos seus alunos para, a partir daí, iniciar um processo de ensino aprendizagem, pois, para Freire (2015a) “[...], o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (p. 95-96). Na perspectiva de Freire, através dos temas geradores, a pedagogia não pode ser pensada isoladamente, para depois ser aplicada com os educandos, a mesma deve “sair”, emergir, dos próprios estudantes (FREIRE, 1979). Acredita que a própria conscientização dos educandos e a mudança, aqui no sentido de alterar a condição de oprimido para uma sociedade de iguais, já são considerados temas geradores (FREIRE, 2014).

O pensamento de Paulo Freire e sua crítica ao sistema educacional de adultos da época fizeram com que ele fosse obrigado a deixar o país aos 43 anos, mantendo-se afastado do Brasil por mais de 15 anos (FREIRE, 2015c). Sua pedagogia crítica, que almejava ouvir os educandos, que era contrária à educação

bancária (FREIRE, 2015a; 2015c), que defendia que o aluno deveria desenvolver a criticidade para, a partir dali, posicionar-se, foi tida pelo regime militar vigente na época como uma ideologia que ameaçava a manutenção do *status quo*, o que fez com que fosse proibida a leitura de suas obras no país. Sendo assim, o livro “Pedagogia do Oprimido” não foi publicado inicialmente no Brasil, pois era considerado, pelas classes dominantes, uma leitura “perigosa”, sendo sua primeira edição publicada no Chile durante o período de exílio (FREIRE, 2015c).

Para Freire, a Educação não deveria ser neutra, dessa forma, o ato de educar é antes de tudo um ato político (FREIRE, 2014; 2015b), entendia que não havia discurso que não fosse ideológico, o que significa dizer que o discurso do professor deve estar em consonância com a sua prática. O referido autor acreditava que a Educação de adultos era mais bem percebida quando situada como Educação Popular (FREIRE, 2015b). O conceito de Educação Popular aqui empregado não pode ser confundido com as propostas educacionais que se dizem em favor do povo, a serviço dos menos favorecidos, mas que são bancadas pelas classes dominantes, atendendo assim aos seus próprios interesses (FIGUEIREDO, 2009; PACHECO JÚNIOR; TORRES, 2009). A Educação aqui defendida é aquela que, segundo Freire (2015b):

[...] é, sobretudo, o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (p.34).

O educador engajado nessa ideologia progressista, consciente da importância de desenvolver o senso crítico dos seus alunos, precisa compreender que só estará trabalhando em favor das classes populares, se realmente estiver realizando suas atividades com elas (FREIRE, 2015b). É a este ponto que eu pretendia chegar, ao afirmar do cuidado ao me referir à Educação Popular no parágrafo anterior, pois esta lógica de Educação só estará sendo seguida pelo educador se este estiver disposto a construir sua prática educativa juntamente com seus educandos, ouvindo-os, suas histórias de vida, seus anseios, sonhos e frustrações. Corroborando com essa filosofia, Paulo Freire ainda afirma que o ato de ensinar não é pura e simplesmente transferir conhecimento, mas criar possibilidades através de temáticas que sejam

significativas para os alunos, do diálogo, da estimulação da curiosidade, para que desenvolvam seu senso crítico (FREIRE, 2015d). Em contraposição a esse pensamento crítico e libertador, alertava para os perigos do neoliberalismo, que entendia que reduzia a prática educativa apenas ao treinamento técnico-científico dos estudantes (FREIRE, 2015e), método educacional muito mais preocupado com a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho do que com a formação de sujeitos capazes de se posicionarem no mundo e, por que não, de mudarem sua realidade. Como o próprio autor afirmava, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2015e, p.77).

Dentre tantos ensinamentos propostos por Paulo Freire, destaco também a noção do compromisso do trabalhador social, educador popular, como o mesmo costuma se referir. Compromisso este que não pode ser interpretado como “[...] um ato passivo, mas práxis – ação e reflexão sobre a realidade [...]” (FREIRE, 2014, p. 25), conseqüentemente exige do professor um envolvimento com aquela realidade, acarretando na busca de um aperfeiçoamento profissional que lhe propicie desenvolver o senso crítico ao invés de um ingênuo sobre a realidade na qual desenvolve seu trabalho, ou seja, da cultura na qual está inserido. É preciso que esse professor compreenda que o ato de ensinar não é a mera transferência de conteúdos, vai muito mais além, é preciso que o mesmo esteja aberto às indagações dos alunos (FREIRE, 2015d), as respeite como parte constituinte do processo de ensino aprendizagem, utilizando-as para o estabelecimento do diálogo durante as aulas.

É preciso que o homem se conscientize sobre sua condição de ser inacabado, inconcluso, e que a partir daí se educa. Nesse processo, o homem precisa buscar “[...] ser o sujeito de sua própria educação” (FREIRE, 2014, p. 34) e não um mero objeto dela. Através dessa lógica, Freire instiga os seguidores de sua filosofia a ter esperança, mas não de forma ingênua, mas sim uma “esperança crítica” (FREIRE, 2015c), de mudar, de transformar a realidade na qual os oprimidos estão inseridos, rompendo com o pessimismo e o pensamento fatalista por estarem em tais condições.

O fatalismo é muito difundido pelas classes dominantes, é interessante manter os mais desfavorecidos acreditando nisso, “se eu estou nessa condição, é porque a culpa é minha”. Esta é a estratégia utilizada para manutenção do *status*

quo que Paulo Freire tanto criticava, dizia ele ao se referir à suposta excelência do capitalismo:

Que excelência é essa, que dorme em paz com a presença de um sem-número de homens e de mulheres cujo lar é a rua, e deles e delas ainda se diz que é a culpa de na rua estarem. Que excelência é essa que pouco ou quase nada luta contra as discriminações de sexo, de classe, de raça, como se negar o diferente, humilhá-lo, ofendê-lo, menosprezá-lo, explorá-lo fosse um direito dos indivíduos ou das classes, ou das raças ou de um sexo em posição de poder sobre o outro (FREIRE, 2015c, p. 130-131).

Para finalizar este resgate do pensamento de Paulo Freire, mais uma vez ressalto que, mesmo não tendo escrito especificamente sobre a EFI na EJA, apoiei-me em seus preceitos para realizar meu estudo. Sua filosofia perpassa a EJA e engloba o sistema educacional como um todo, lembrando que, para o mesmo, a escola já não é o único lugar de Educação, pois estamos “sempre nos educando” (FREIRE, 2014), independente do lugar onde estejamos. Sua obra também se encaixa perfeitamente à realidade na qual realizei minha investigação, uma escola destinada a jovens e adultos em vulnerabilidade social, sendo que muitos se encontram em situação de rua ou habitando albergues. Para encerrar esta seção da dissertação, reproduzo uma questão proposta por Paulo Freire, ao expressar a necessidade de as classes populares se organizarem, pois dessa forma não seriam mais “minorias”. Uma vez organizados, teriam muito mais força, pois “nenhuma ordem opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: Por quê?” (FREIRE, 2015a, p. 106).

1.3. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: o seu objeto de estudo

Antes de adentrar na discussão/debate acerca da EFI na EJA, penso ser interessante contextualizar e elucidar o objeto de estudo da mesma. Com isso busco um melhor entendimento deste componente curricular obrigatório da Educação Básica. Esta seção se faz relevante para o presente estudo, pois, ao reconhecer a CCM como o objeto de estudo da EFI, compreendo-a como um dos elementos integrantes da cultura escolar. Sendo assim, os aspectos simbólicos compartilhados pela cultura dos alunos desta Escola (campo do estudo) também se refletem, manifestam, através da CCM.

Por volta dos anos 1980 e 1990, pode-se dizer que a EFI passava por uma espécie de “crise de identidade” em busca de sua legitimação na condição de disciplina escolar. Nesse cenário, inicia-se a discussão sobre a concepção de cultura, sendo esta uma “[...] resposta adequada aos impasses teóricos [...]” (BETTI, 2007, p.207) da época. Começava-se a tecer novas percepções e entendimentos acerca do objeto de estudo da disciplina. Essas concepções deixavam clara uma ruptura, na EFI escolar, entre natureza e cultura (BETTI, 2007). Bracht (2010) afirma que essa vertente que questionava o objeto de estudo da disciplina, que buscava a sua “desnaturalização”, conhecida como movimento renovador da EFI brasileira, buscou a compreensão do corpo não apenas na dimensão da natureza, como bem destacou Betti (2007), mas, principalmente, “[...] como uma construção cultural, portanto, simbólica” (BRACHT, 2010, p. 2). Dessa forma, o objeto de estudo da EFI passa a ser denominado, como destaca Betti (2007), de cultura corporal, cultura de movimento, ou ainda CCM. É importante ressaltar que utilizei, ao longo desta investigação, esta última denominação. Essas nomenclaturas dividem a preferência dos autores que compartilham dessa compreensão de EFI, porém todos concordam que:

[...] o fundamental nesse caso é apreender/compreender o objeto/conteúdo da Educação Física como uma dimensão da cultura (e não mais da natureza no sentido de submetida apenas às suas leis próprias). Isso vai ampliar em muito o conteúdo de ensino da Educação Física como disciplina escolar e indicar também uma mudança de sentido, de função para sua presença na escola (BRACHT, 2010, p. 2-3).

Betti (2007) faz relações entre EFI e as perspectivas fenomenológicas e semióticas, pauta que o componente curricular tem de atentar para os códigos e os signos que se constituem a partir da disciplina. Da mesma forma, ressalta o cuidado que há de se ter para que o discurso científico seja com a CCM e não sobre essa cultura, para não correr o risco de perder sua especificidade (BETTI, 2007).

Estudos anteriores já apontavam para a discussão da EFI sob uma perspectiva mais cultural, justificando esse pensamento através de um referencial que a considerava “[...] como parte da cultura humana” (DAOLIO, 1996, p. 40). Segundo Daolio (1996), a disciplina:

[...] se constitui numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento, criadas pelo homem ao longo de sua história: os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes. É nesse sentido que se tem falado

atualmente de uma cultura corporal, ou cultura física, ou, ainda, cultura de movimento (p.40).

O autor afirma ainda que o objetivo da EFI ao abordar a cultura corporal não deve ser a aptidão física, mas sim uma disciplina plural, onde o aluno reconheça e signifique as diversas formas de manifestação da mesma. Betti e Zuliani (2002) ressaltam que a importância social associada à CCM “[...] legitimou o aparecimento da investigação científica e filosófica em torno do exercício, da atividade física, da motricidade, ou do homem em movimento” (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 74). Ainda segundo Betti e Zuliani (2002):

A Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica deve assumir então uma outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida (p.75).

Deve estar compromissada em formar um cidadão ético e crítico, capaz de posicionar-se frente às diversas formas de manifestação da CCM, de modo a identificar os aspectos simbólicos que estão por detrás de determinadas práticas.

Bracht (1999) apresentou concepções que alguns anos depois também foram destacadas por Betti e Zulliani (2002), como a necessidade de a EFI formar o cidadão com senso crítico. Esse mesmo autor acredita que o objeto de estudo da EFI não deve se preocupar apenas com o biológico, com o mecânico, ou apenas com questões psicológicas, mas sim entender a cultura corporal ou de movimento como um fenômeno histórico-cultural. Nessa mesma linha, González e Fensterseifer (2010), em seu estudo que objetiva a legitimação da EFI no espaço escolar, destacam que a disciplina deve almejar:

[...] formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania (p.12).

Souza Junior e Darido (2010) também concordam com Bracht (1999) quando entendem que a EFI não deve preocupar-se apenas com o biológico, com o mecânico. Para esses autores, é fundamental que os alunos sejam estimulados a problematizar, tecer interpretações, relações, compreensões sobre as mais diversas manifestações da CCM, a fim de que compreendam os sentidos e significados atribuídos a tais praticas (SOUZA JUNIOR; DARIDO, 2010).

Fensterseifer (2012) trata em seu artigo que é muito comum questionarem quais elementos da CCM são considerados mais representativos, sendo assim elenca alguns: “[...] jogos; lutas; danças; ginásticas; esportes; conhecimentos sobre o corpo” (p. 322). Com relação à forma como abordá-los, o autor se assemelha muito com os autores anteriormente citados, e defende que o aluno deve vivenciá-las e estabelecer “[...] uma relação crítica e autônoma, o que significa ter critérios para análise e capacidade de interferir na produção de sentidos das mesmas” (FENSTERSEIFER, 2012, p. 322). Outro ponto importante a se dar destaque é uma das conclusões a que o autor chega, de que a busca pela compreensão da especificidade do objeto de estudo da EFI tem trazido importantes contribuições para o desenvolvimento da EFI no contexto escolar (FENSTERSEIFER, 2012).

Um exemplo de como abordar a CCM, nos seus mais variados âmbitos, se dá no questionamento da mídia e como esta exerce influência sobre a mesma, dando visibilidade a determinadas práticas corporais em detrimento de outras. O esporte é um exemplo claro dessa influência, pois este sofre um processo de espetacularização por parte de televisão, internet, jornais (BETTI, 2006). Seria interessante utilizar essa exposição esportiva para problematizar com os alunos, fazer com que eles exercitem o senso crítico e criativo acerca das diferentes formas de manifestação da CCM.

A maneira como abordei a CCM neste estudo vai ao encontro dos estudos supracitados, entendendo esta como uma “[...] ruptura com a visão biologicista-mecânica do corpo e do movimento situado de forma hegemônica na Educação Física até o início da crise epistemológica ocorrida nos anos 80” (PICH, 2014, p.163). Pode-se dizer que este movimento de tentar referenciar a disciplina na cultura tem ocasionado grandes avanços no que tange à superação de uma forma reducionista de EFI (PICH, 2014). Com o objeto de estudo da disciplina centrado na CCM, há uma proposta de entender o corpo e o movimento como unidades repletas de significados, não podendo ser abordados em aula apenas pela lógica técnica e biológica.

Com o objetivo fazer uma relação com a seção seguinte, procurei compreender a CCM no seu sentido mais amplo, almejando o senso crítico, a autonomia e a melhora na qualidade de vida dos alunos (BRASIL, 2002). Concordo com Lima *et al.* (2011) ao afirmarem que o corpo deve ser entendido como “[...] uma construção histórica, social, cultural [...]” (p. 53). Ciente disso, é preciso que as aulas

de EFI abordem a temática para além do biológico, entendendo este corpo como uma fonte potente de sentidos e significados. Cabe destacar que na EJA é fundamental que se leve em consideração a “bagagem”, a experiência acerca das diferentes manifestações da CCM que os alunos já tenham e que, a partir delas, se dê início às problematizações e discussões de aula. Na seção seguinte, tive como objetivo abordar especificamente a EFI e sua relação com a EJA, o que a legislação e os estudos científicos tratam sobre ambos.

1.4. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM A EJA

Este tópico objetiva tratar especificamente da relação entre EFI, componente curricular da Educação Básica, e a EJA. Para tal, compreendo ser fundamental apresentar, além da legislação vigente para o tema, uma revisão da produção científica sobre o que vem sendo pesquisado e discutido com relação à EFI na EJA. Dessa forma, faço um levantamento das dissertações de mestrado, teses de doutorado e publicações em periódicos que abordam o tema.

Essa revisão, por sua vez, foi feita tendo como base o Portal de Periódicos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)², bem como o Banco de Teses e Dissertações do referido órgão. As buscas foram realizadas durante o mês de janeiro de 2016 e tiveram como marco inicial a busca por assunto³ no Portal de Periódicos da CAPES, onde, com a utilização do motor de busca “and”, cruzei os descritores “Educação Física” e “Educação de Jovens e Adultos”, bem como “Educação Física” e “EJA”. Essa primeira busca localizou 84 estudos. Após ler os títulos de todos, descartei os que não tinham relação com o estudo; fiz um segundo refinamento lendo os resumos dos mesmos e, dessa forma, cheguei a apenas três produções que tinham relação com a temática a ser investigada. Tratava-se de uma dissertação de mestrado, um artigo de periódico e

² O Portal caracteriza-se por ser uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele conta com um acervo de mais de 37 mil títulos com texto completo, 126 bases referenciais, 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual. Disponível em: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2016.

³ Disponível em: http://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pmetabusca&mn=88&smn=88&type=m&metalib=aHR0cDovL21scGx1cy50b3N0ZWQuZXhsaWJyaXNncm91cC5jb20vcHJpbW9fbGlicmFyeS9saWJ3ZWlvYWV0aW9uL3NIYXJjaC5kbz92aWQ9Q0FQRVM=&Itemid=119. Acesso em: 17 de janeiro de 2016.

um recurso textual que, após acessá-lo, foi possível constatar que consistia de uma tese de doutorado, inclusive sendo disponibilizada, na íntegra, de forma gratuita. Destaco-os a seguir:

- As trajetórias de vida dos estudantes-trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos: os significados da Educação Física. Um estudo em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado produzida por Reis (2011) junto ao PPGCMH da UFRGS;
- Diálogos sobre a educação física na educação de jovens e adultos numa perspectiva freireana. Tese de Doutorado produzida por Pereira (2013) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS);
- A cultura escolar da educação física no EJA: o paradoxo entre a ruptura com a noção de atividade e a falta da prática corporal, de Pich, Purcote e Fontoura (2013). Artigo publicado na *Educación Física y Ciencia*.

Uma nova busca foi realizada, agora no Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁴, com o objetivo de verificar se não havia outros estudos que abordassem o tema. O motor de busca e os descritores cruzados foram exatamente os mesmos utilizados na busca por assunto do Portal de Periódicos da CAPES. Por sua vez, foram localizados 45 estudos, sendo que, após a leitura de todos os títulos, posteriormente resumos, apenas um estudo que abordasse os dois temas (EFI e EJA) foi selecionado, a dissertação de Reis (2011), sendo esta já evidenciada na busca por assunto no Portal de Periódicos da CAPES.

Ciente de que não poderia haver apenas três estudos que abordassem a EFI escolar e sua relação na EJA, resolvi realizar uma busca minuciosa e exaustiva periódico por periódico. Para tal, acessei a Plataforma Sucupira da CAPES. Esta, segundo o próprio site da instituição, consiste em “[...] uma nova e importante ferramenta para coletar informações, realizar análises e avaliações e ser a base de referência do Sistema Nacional de Pós-Graduação”⁵. Através da referida Plataforma, pude ter acesso ao Qualis atualizado (ano de 2014) de todos os periódicos contemplados pela CAPES. O Qualis pode ser compreendido como uma forma de a CAPES estratificar a qualidade da produção dos programas de pós-graduação

⁴ Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 17 de janeiro de 2016.

⁵ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2016.

(PPGs). Sendo assim, os periódicos científicos, ao serem qualificados, servem como forma de nivelar os PPGs que publicam seus estudos, produções, nos mesmos. A CAPES categoriza os periódicos nos seguintes estratos de qualidade: A1, sendo o periódico de pontuação mais alta, seguido respectivamente de: A2; B1; B2; B3; B4; B5; e por fim C, que tem a pontuação nula⁶.

Assim sendo, fiz um levantamento, junto à Plataforma Sucupira, dos periódicos com artigos publicados em língua portuguesa nas áreas de conhecimento da EFI e da Educação que tivessem seu conteúdo disponibilizado *online* e de forma gratuita. Os periódicos catalogados da área de conhecimento da EFI foram os classificados entre A2 e B5, não foram feitas buscas em A1, pois a área ainda não possui periódicos em língua portuguesa com essa classificação. Já os periódicos catalogados da área da Educação foram os classificados entre A1 e B5. Para facilitar a visualização dos estudos publicados em periódicos sobre EFI e a EJA, confeccionei um quadro (apêndice A) com o título do estudo, nome do (s) autor (es), periódico, área de conhecimento em que o mesmo possui melhor classificação, pois alguns podem ser classificados em duas ou mais áreas distintas e seu ano de publicação. A tabela, por sua vez, está organizada de acordo com a data de publicação do estudo, do mais recente para o mais antigo.

A busca localizou 10 estudos, sendo seis na área da EFI: Avance, Silva e Ventorim (1999), Pereira e Mazzotti (2008), Pina (2008), Camilo (2014), Reis e Molina Neto (2014) e Oliveira, Souza e Melo (2015). Quatro da Educação: Costa e Hage (2014), Mauerverck e Franco (2014), Marques (2015) e Pires *et al.* (2015).

Além desses 10 estudos encontrados através desse dispendioso processo e dos três já mencionados anteriormente, acrescento outras duas investigações encontradas que, mesmo não possuindo classificação na atualização da CAPES de 2014, entendo que tenham contribuições a dar para esta investigação.

São elas:

- A Educação Física Traçando Caminhos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), de Barros *et al.* (2014). Artigo publicado na *Corpus et Scientia*;
- Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, de Carvalho (2013). Artigo publicado Revista Lugares de Educação.

⁶ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/classificacao-da-producao-intelectual>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2016.

Cabe destacar que o estudo de Pich e Purcote Fontoura (2013), localizado no motor de busca da CAPES também não possui Qualis segundo a atualização de 2014, mas igualmente aos dois estudos supracitados foi utilizado a fim de contribuir com esta investigação.

Feita a revisão sobre a produção envolvendo EFI e sua relação com a EJA, proponho-me a construir um texto com os principais apontamentos acerca da presença desta disciplina na EJA. Para tal, busco dialogar com a legislação referente ao tema, bem como com as principais constatações dos referidos autores.

O Ministério da Educação (MEC), no ano de 2002, elaborou uma proposta curricular para a EJA, destinada ao segundo segmento do ensino fundamental. Nesse documento, todos os componentes curriculares foram contemplados, no que se refere à EFI, que é o que nos interessa para o estudo. A proposta ressalta que:

A inclusão da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos representa a possibilidade para os alunos do contato com a cultura corporal de movimento. O acesso a esse universo de informações, vivências e valores é compreendido aqui como um direito 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 (BRASIL, 2002, p.193).

A EFI é contemplada como componente curricular desde a primeira redação da LDBEN de 1996, de acordo com o artigo 26, inciso 3º, sendo ajustada a determinadas faixas etárias e facultada ao ensino noturno. No entanto, apenas a partir do ano de 2001 é que ela passou a ser componente curricular obrigatório da Educação Básica em decorrência da Lei nº 10.328 (BRASIL, 2001), continuando a ser facultativa para o ensino noturno, bem como ajustada para diferentes faixas etárias. No ano de 2003, ocorre a última mudança com relação à EFI e seu caráter facultativo. De acordo com a redação da lei nº 10.793, o artigo 26, parágrafo 3º da LDBEN/96, ficou redigido da seguinte forma:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969 V – VETADO; VI – que tenha prole (BRASIL, 2003).

Com essas alterações na lei, “o caráter facultativo não é mais da escola, esta deve oferecer a disciplina, exime aos alunos que se enquadrarem nos critérios estabelecidos pela Lei” (PEREIRA; MAZZOTTI, 2008, p.54). Ao fazer uma análise desse artigo da LDBEN e suas subseqüentes alterações, podemos perceber que a EFI ainda não é reconhecida em sua plenitude como um componente curricular. Essas particularidades que facultam sua prática frente a determinadas particularidades deixa clara a noção de que a disciplina ainda é vista fortemente sob o viés biológico, tecnicista e de caráter exclusivamente prático. Por meio dessa ótica, o aluno já estaria cansado, pois teria realizado um considerável gasto energético, sendo que a participação nas aulas de EFI acarretaria um esforço excessivo. Com isso, pode-se concluir que esse modo de pensar:

[...] reflete uma concepção ultrapassada de Educação Física, baseada exclusivamente em parâmetros energéticos e fisiológicos, e desconhece a possibilidade da adequação de conteúdos e estratégias às características e necessidades dos alunos que trabalham, bem como a possibilidade de inclusão de conteúdos específicos – aspectos ergonômicos dos movimentos e da postura, trabalho e lazer, exercícios de relaxamento e compensação muscular etc (BRASIL, 2002,p. 197).

É possível constatar que esse processo de negação e não valorização da EFI não é de agora e, mesmo sendo um componente curricular obrigatório da Educação Básica, ainda existem vários condicionantes da obrigatoriedade da sua participação ou não. Costa e Hage (2014) defendem que os jovens, adultos e idosos que compõem o público heterogêneo da EJA “[...] têm o direito de conhecer, experimentar e problematizar temas da cultura corporal e suas interlocuções com suas culturas e com o cotidiano vivido nas aulas de Educação Física da escola” (p.252).

Reforçando a discussão com relação ao caráter facultativo da EFI, em especial na EJA, Pereira (2013), em sua tese, salienta a dificuldade do trabalho de EFI na EJA, pois em sua grande maioria os discentes estudam à noite e, conseqüentemente, se enquadram em algum dos quesitos de facultatividade. Dessa forma, sendo vista como uma disciplina extenuante e meramente prática, reduz consideravelmente as [...] possibilidades de uma proposta de educação física adequada aos alunos da EJA que se enquadram nas dispensas legais citadas [...] (PEREIRA, 2013, p. 19).

A questão de a EFI ser facultativa para estudantes que se enquadrem em pelo menos um dos condicionantes do artigo 26, inciso 3º da LDBEN/96, também é tema de pesquisa dos estudos envolvendo EFI e EJA. Marques (2015) realizou um estudo de revisão onde buscava justamente legitimar a importância da EFI para a EJA, bem como questionar seu caráter facultativo para alguns casos em específico. O mesmo autor constata que a situação se agrava ainda mais no ensino noturno, sendo a mesma abordada, como chama, de forma “fictícia” (MARQUES, 2015, p. 88) no currículo escolar. Buscando evitar que essa infeliz realidade continue se perpetuando, defende que o espaço da aula seja compreendido como um espaço de produção de saberes, bem como um local de resistência, de contestação, no qual se busque uma consciência crítica (MARQUES, 2015). Acredito que se faça importante constatar que essa consciência crítica a que o autor se refere não deva ser desenvolvida apenas pelo professor, ou o aluno, esse deve ser um esforço mútuo de ambas as partes na busca da legitimação da disciplina, componente curricular obrigatório na Educação Básica.

Mauerverck e Franco (2014) se preocuparam em investigar como os estudantes de EJA da cidade de Barra do Garças, localizada no estado do Mato Grosso, compreendiam a disciplina de EFI, sendo que no decorrer do estudo a questão do caráter facultativo da disciplina também foi problematizada. Entrevistaram 40 estudantes da modalidade EJA e constataram que a maioria associava a disciplina a questões relacionadas à saúde. No entanto, o que mais se destaca nesse estudo é que a grande maioria dos entrevistados se enquadrava em um ou mais critérios que dispensam o aluno da participação na disciplina, contudo apenas dois estudantes relataram não participar da mesma. Os autores concluíram que os demais alunos apreciavam a disciplina e a valorizavam como aos demais componentes curriculares (MAUERVERCK; FRANCO, 2014). Diante de todas essas evidências, o que me chamou a atenção foram os dois alunos que não participavam das aulas. Um deles justificou pela lei, pois informou que trabalhava e que estava cansado para a participação na aula, porém o segundo não se enquadrava em nenhum dos condicionantes de isenção, como os autores constataram, e este é o ponto que mais me desafia a refletir. É comum ver um aluno de EJA não participar das aulas de EFI, mesmo não estando “liberado” da mesma. O professor sabe disso e muitas vezes a coordenação pedagógica e a direção da escola estão cientes do

caso, mas o grande impasse é saber como fazer com que esse estudante participe, que aquela disciplina faça sentido para o mesmo.

Já não bastasse o preconceito e desconfiança que a EFI sofre por parte dos órgãos legisladores que facultam a sua obrigatoriedade em determinados casos, a mesma, muitas vezes, enfrenta certa resistência frente aos alunos de EJA. Podemos perceber esse pensamento por parte dos alunos no estudo de Pereira e Mazzotti (2008), ao investigarem as representações sociais de EFI na ótica dos alunos trabalhadores do ensino noturno. O que se evidenciou é que os alunos têm representações bem diferentes de EFI, dependendo do seu grupo, gênero ou idade. O estudo constatou que os jovens do sexo masculino entrevistados relacionam a disciplina a ter um corpo bonito, praticar esportes e saber falar sobre eles. As jovens do sexo feminino, por sua vez, significam as aulas a atividades consideradas culturalmente como femininas, como alongamentos, ginástica e dança. Diferente dos meninos que só querem aulas práticas, as meninas também acreditam que na disciplina de EFI devam ter aulas teóricas (leia-se expositivas). Com relação aos adultos e idosos, a disciplina perde boa parte de significância, pois para eles:

A prática de atividade física, mesmo sendo como um remédio que serve para melhorar a saúde ou prevenir doenças, seu lugar não é na escola, pois pode ser encontrada em outros espaços. A escola é lugar da aquisição dos saberes essenciais, com vistas a uma melhor posição no seu grupo social. Sendo assim, para esse grupo a Educação Física é para falar (PEREIRA; MAZZOTTI, 2008, p. 60).

Essa compreensão por parte dos adultos e idosos, apresentada no estudo por meio desses relatos, deixa clara uma visão de EFI que ainda é hegemônica. Uma disciplina engajada apenas com aspectos biológicos e técnicos, sendo assim, na visão deles, pode ser realizada em outros espaços que não a escola, pois o importante neste espaço são as disciplinas que “[...] oferecem o conhecimento intelectual” (PEREIRA; MAZZOTTI, 2008, p. 60). Mais uma vez fica claro que a EFI necessita mudar essa lógica, fazer valer-se de toda gama de conhecimentos e potencialidades da disciplina por meio da CCM. A EFI, componente curricular da modalidade de ensino da EJA, precisa melhor significar e compreender seus objetivos. Carvalho (2013) ressalta que a EFI na EJA deve atentar-se não apenas para a inclusão no mercado de trabalho e aumento da escolaridade, mas também estar engajada com uma educação permanente sob uma perspectiva emancipatória. Com o intuito de valorizar as diferentes experiências, memórias corporais, dos alunos, inclusive os “[...] que fazem parte dos grupos e camadas socialmente

desfavorecidas [...]” (CARVALHO, 2013, p. 38). Barros *et al.* (2014) acreditam que a EFI com o objetivo construir sentidos na EJA “[...] necessita aprofundar as lacunas presentes na prática pedagógica dos professores, dentre elas a dificuldade de sistematizar os seus conteúdos de forma organizada e eficaz, sendo esse um desafio no cotidiano escolar” (p. 34).

Dentre os estudos que encontrei envolvendo EFI e EJA, também havia relatos de experiência, como no caso do estudo de Avance, Silva e Ventorim (1999) - sendo este o estudo mais antigo que consegui levantar envolvendo as duas temáticas - o mesmo consiste de um relato de experiência de um estágio supervisionado na EJA. Como pontos centrais, foram destacados pelos autores a grande heterogeneidade da turma, bem como o quão era importante ouvir os alunos, suas contribuições e experiências. Ainda destacam que as ações em aula buscavam embasamento na teoria crítica da educação, onde a principal referência era Paulo Freire (AVANCE; SILVA, VENTORIM, 1999). O estudo apresenta um relato das atividades desenvolvidas ao longo do período de estágio dos alunos. É importante de se destacar o esforço dos mesmos para ouvir e levar em consideração as experiências dos alunos. Foi possível constatar, pelo relato, que esse campo de estágio foi muito rico para os envolvidos, aqui me refiro tanto a estagiários quanto a alunos da EJA.

Oliveira, Sousa e Melo (2015) também realizaram um relato de experiência referente à atuação do estagiário de EFI na modalidade de ensino da EJA, abordando seus desafios e inúmeras aprendizagens por parte dos alunos, mas fundamentalmente por parte do estagiário. Esse relato apresentou de forma detalhada as atividades desenvolvidas pelo estudante durante um semestre letivo. Assim como outros estudos, os autores levantaram questões acerca da grande diferença de idade entre alunos de uma mesma turma, bem como a importância de levar em consideração as contribuições trazidas pelos alunos (OLIVEIRA; SOUSA; MELO, 2015). É destacado que a maioria das aulas ministradas foi de caráter expositivo, fator que ressalta a complexa função de professor de uma turma de EJA, tendo em vista a heterogeneidade que se apresenta com frequência nas turmas.

A atividade física e a saúde foram abordadas de forma central no estudo de Pina (2008). O referido autor buscou superar o senso comum que se tem sobre esses conceitos e sua associação com a EFI. Através de uma pedagogia histórico-crítica, buscou conscientizar os alunos da EJA sobre o exercício de refletir sobre a atividade física e saúde “[...] como uma ferramenta cultural para tratar problemas

sociais concretos gerados ou agravados pelo capitalismo” (PINA, 2008, p. 158). Esse estudo deixa uma ideia bem clara, a de fazer com que o aluno, neste caso da EJA, desenvolva o senso crítico, que ele seja capaz de compreender a realidade social em que vive, para, a partir disso, se posicionar criticamente sobre os fatos. O caso da atividade física e saúde foi utilizado pela autora como forma de exemplificar esse exercício do senso crítico. Fugindo do discurso do senso comum que a saúde advém unicamente da atividade física, sendo que na verdade essa é uma questão social, pois a saúde está relacionada também ao “[...] acesso à habitação, atendimento médico, transporte e educação de qualidade, garantia de emprego, condições de trabalho seguras, lazer, alimentação de qualidade, dentre outros” (PINA, 2008, p. 168).

É preciso que se compreenda que o ensino na EJA não pode ser o mesmo aplicado no ensino regular, pois, como Barros *et al.* (2014) defendem em seu estudo, esse primeiro é cheio de particularidades, como a grande heterogeneidade de seus discentes, a rotatividade e baixa frequência dos mesmos. Essas peculiaridades acabam interferindo diretamente nas aulas de EFI, que obrigam os professores a tomar certas atitudes na elaboração e organização de suas aulas. Com relação ao problema da baixa frequência dos alunos, que representa um grande limitador para o trabalho do docente, ressalto o estudo de Pich e Purcote Fontoura (2013), que, em suas observações, constataram que:

As aulas de Educação Física são na sua maioria de caráter teórico, abrindo exceções quando se juntam as turmas de diferentes etapas, ensino fundamental e médio, ou quando há mais alunos para ser realizada alguma prática já que as turmas possuem um número baixo de alunos, em média três. A dinâmica da disciplina acontece com material didático em forma de textos elaborados pela professora com diversos conteúdos (p. 2).

A grande heterogeneidade dos educandos, marca característica da EJA, é um grande desafio para a EFI escolar, sendo citada em muitos estudos. Costa e Hage (2014) em sua investigação destacam que o trabalho docente em EFI na EJA é pautado no “[...] desafio de compreender e lidar com a diversidade sociocultural encontrada a partir da realidade de jovens, adultos e idosos” (p. 252). Ressaltam ainda que as discussões em nível de formação inicial ou continuada dos docentes para o trabalho com a modalidade EJA ainda é escassa, buscando uma melhor legitimação. Camilo (2014) também estudou essas questões, as relações

intergeracionais estabelecidas na EJA. A autora defende que, em um universo onde há um grande encontro de gerações, a EFI possa pensar o desenvolvimento de atividades que consigam integrar seus alunos, independente da faixa etária. Sendo que essa integração se daria através do diálogo e respeito às vivências de mundo de cada aluno (CAMILO, 2014).

Nos diversos estudos, os autores destacam ser fundamental levar em consideração as experiências de vida dos estudantes da EJA no momento da elaboração das aulas de EFI (AVANCE; SILVA; VENTORIM, 1999; REIS, 2011; CARVALHO, 2013; CAMILO, 2014; REIS; MOLINA NETO, 2014; OLIVEIRA; SOUSA; MELO, 2015; PIRES *et al.*, 2015). Sendo assim, acredito ser importante destacar um parágrafo da dissertação de Reis (2011), pois para o mesmo:

Convém que se conheça o que pensam os estudantes-trabalhadores a respeito dessa disciplina, pois este conhecimento pode ser um aporte para uma intervenção pedagógica mais qualificada e que seja capaz de construir saberes que possibilitem a autonomia e o senso crítico desses sujeitos (p.19).

Reis (2011), ao pesquisar sobre estudantes-trabalhadores de EJA, também destaca que a EFI nessa modalidade de ensino precisa ir além do “[...] estudo do movimento humano, o corpo enquanto apenas dimensão física e os esportes nas perspectivas técnicas e rendimento [...]” (p. 78). Em uma publicação sobre o relatório de sua dissertação de mestrado, Reis e Molina Neto (2014) fazem importantes considerações. Os referidos autores, ao constatarem que a disciplina de EFI era ministrada em sua quase totalidade de forma expositiva, “teóricas” (como os autores relatam que os alunos se referiam a elas), fazem um alerta sobre essa metodologia de ensino. Reis e Molina Neto (2014) entendem que aulas expositivas podem trazer importantes contribuições e, conseqüentemente, valorização para a EFI escolar. No entanto, valer-se apenas de uma abordagem expositiva, em uma disciplina que tem, como os próprios autores definem, “[...] nas práticas corporais seu fundamento e parte de sua identidade” (p. 647), trata-se de uma solução parcial e limitada para a abordagem da disciplina na EJA. Concluem o estudo entendendo que na EFI, como nas demais disciplinas da Educação Básica, existem docentes que mais trabalham sobre os alunos do que com os alunos, desconsiderando muitas vezes suas histórias de vida e suas experiências vividas (REIS; MOLINA NETO, 2014).

Com o intuito de acrescentar e atualizar a revisão feita durante o período de elaboração do projeto desta pesquisa, para a entrega do presente relatório final,

propus-me a realizar novas buscas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, bem como nos periódicos da EFI cadastrados na Plataforma Sucupira de acordo com a nova classificação de 2015. Esse novo processo foi realizado entre os meses de janeiro e fevereiro de 2017. Cabe destacar que não foram realizadas novas buscas em periódicos da área da Educação, pois, até final do mês de março de 2017 (quando encerrei o novo processo de revisão), a lista com os periódicos na nova classificação de 2015 não estava disponível.

Com relação às buscas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, há um novo sistema de localização ao se comparar o que realizei em janeiro de 2016 com o de agora (janeiro e fevereiro de 2017). O campo “busca avançada” não existe mais, agora conta apenas com uma busca geral. Outro ponto a ser levado em consideração é que, dependendo da data em que foram produzidos os estudos, não é possível acessar o material através do portal, sendo necessário obter o material na íntegra utilizando outras ferramentas de busca. Com esse novo processo, consegui identificar mais cinco dissertações de mestrado que tinham a EFI e a EJA como objeto de estudo. Interessante ressaltar que quatro desses datam de antes do levantamento que realizei no ano de 2016 e que não foram localizados na época. Isso reforça o entendimento de que possa haver outras teses e dissertações que abordem essa temática, no entanto, devido às limitações das minhas buscas e também do referido portal, bons materiais podem não ter sido localizados. Tendo sido feitos os devidos esclarecimentos, os cinco novos estudos localizados foram:

- Do letramento ao corpo em movimento: um estudo Sobre a Educação Física inserida numa proposta de educação popular. Dissertação de Mestrado produzida por Melo (2006) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos;
- Prática docente de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação de Mestrado produzida por Geraldo (2009) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle (UNILASSALE);
- A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no sul do RS: Um diagnóstico sobre a Educação Física no Ensino Médio. Dissertação de Mestrado produzida por Coelho (2014) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Faculdade Federal de Pelotas;

- Representações das aulas de Educação Física para alunos da Educação de Jovens e Adultos no II segmento e o trabalho docente. Dissertação de Mestrado produzida por Martins (2014) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas;
- Organização Didática da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos no sistema público de ensino do município de Natal – RN. Dissertação de Mestrado produzida por Barros (2016) junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Ao realizar a nova busca nos periódicos da área da EFI, foi possível localizar dois estudos publicados no ano de 2016: Goldschmidt Filho, Cruz e Bossle (2016) e Pires *et al.* (2016). Importante deixar claro que com esse novo processo de busca, não objetivo esgotar as publicações envolvendo as duas temáticas (EFI e EJA), mas sim explicitar o que se tem investigado, as pesquisas que as buscas anteriores não haviam localizado, bem como os novos estudos publicados nesse espaço de tempo.

Com relação aos novos estudos acrescentados a esta revisão, destaco os principais pontos destacados e investigados pelos mesmos. Início com a dissertação de Mestrado elaborada por Melo (2006). O mesmo buscou investigar as contribuições da EFI para com o letramento dos estudantes do Núcleo de Jovens e Adultos da cidade de Palmeira das Missões, no Rio Grande do Sul. O autor atenta para a necessidade de a disciplina não se voltar unicamente para o viés esportivista, mas sim, através de outras concepções de EFI, auxiliar na alfabetização dos sujeitos da EJA. Na visão do autor, a psicomotricidade, quando bem usada (MELO, 2006), pode vir a auxiliar os estudantes, neste caso, da EJA no seu letramento, bem como na compreensão da importância do movimento para a qualidade de vida.

A prática docente do professor de EFI com alunos jovens e adultos foi objeto de estudo de Geraldo (2009). Sua investigação é no Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) da cidade de Alvorada – Rio Grande do Sul. Geraldo (2009), assim como outros autores (PEREIRA; MAZZOTTI, 2008; PEREIRA, 2013; MAUERVERCK; FRANCO, 2014; MARQUES, 2015), destaca o caráter facultativo da disciplina para alguns casos, pois acredita que a mesma “[...] continua sendo vista e interpretada como uma atividade que ainda prioriza o desenvolvimento da aptidão física” (GERALDO, 2009, p. 73). No estudo em questão, Geraldo (2009) identifica que a prática docente, majoritariamente, está pautada na concepção esportivista da disciplina, e que a disciplina parece não fazer sentido para o cotidiano dos

estudantes. Destaca ainda que em nenhum momento havia discussões e debates entre professor e estudantes sobre as atividades que estavam se propondo, o que me remete a uma concepção bancária de educação tão combatida por Freire (2015a; 2015c).

Coelho (2014), por sua vez, centrou esforços em diagnosticar as aulas de EFI no ensino médio noturno da EJA da região sul do estado do Rio Grande do Sul. O autor atenta, assim como outros estudos, para as dispensas previstas em lei para com a EFI escolar, tendo em vista que boa parte do público da EJA atende ao menos um dos critérios que faculta sua participação ou não na disciplina. Foram realizadas entrevistas com os professores de EFI que atuam na EJA pertencente à 5ª Coordenadoria Regional de Educação e o que ficou evidente para o autor é que, além da preocupação, demonstrada pelos entrevistados, com a falta de infraestrutura para a realização das aulas, foi um forte viés esportivista “[...] o que parece acarretar uma limitação para que outros conhecimentos da cultura corporal de movimento sejam desenvolvidos, reduzindo as possibilidades de ampliação de conhecimentos e vivências” (COELHO, 2014, p.50). Encerra seu estudo constatando que é possível perceber grandes similaridades com o ensino regular (COELHO, 2014). Esse ponto é de grande relevância, pois, apesar de todas as especificidades da EJA e da heterogeneidade da mesma, ainda é possível perceber que as aulas não diferem muito das realizadas nas outras modalidades de ensino da educação básica.

Martins (2014), através da Teoria das Representações Sociais, buscou desenvolver uma proposta pedagógica para a EFI na EJA com base nas representações sociais dos estudantes para com a disciplina (MARTINS, 2014). O objetivo da autora foi transformar o conhecimento abstrato da disciplina em algo concreto para os estudantes da EJA. De acordo com as representações dos alunos da EJA, buscou-se a compreensão da mesma a partir do viés da saúde (MARTINS, 2014). Um destaque a ser feito neste estudo é que o mesmo preocupou-se em levar em consideração as especificidades e necessidades dos estudantes da EJA, caracterizadas pela heterogeneidade dos seus sujeitos, entendendo que a disciplina faria mais sentido para os mesmos se partisse dos conhecimentos e dúvidas advindas dos estudantes e não unicamente do professor. Ao tomar conhecimento das considerações feitas pela autora do estudo, encontrei similaridades na pesquisa-

ação realizada pela mesma, com o conceito de “temas geradores” tão empregados e defendidos por Freire (1979; 2014; 2015a).

O quinto e último estudo localizado pela nova revisão no Banco de Teses e Dissertações de CAPES foi uma dissertação de mestrado produzida por Barros (2016), que problematizou a organização didática da EFI na EJA no sistema público de ensino na cidade de Natal, Rio Grande do Norte. Barros (2016) faz um destaque à heterogeneidade presente nas turmas de EJA e uma preocupação, por parte dos professores, em abordar “[...] a qualidade de vida, a saúde, a prática e o incentivo às atividades físicas e esportivas” (BARROS, 2016, p. 195). A autora faz destaque para a necessidade do diálogo entre professores e alunos, além de alertar para a necessidade de se pensar estratégias para “[...] fortalecer o currículo, as políticas públicas e a organização didática da Educação Física na EJA [...]” (BARROS, 2016, p. 196). Com isso, sugere também que sejam criados espaços para diálogo e formação de professores, para que possam compartilhar suas dúvidas e conhecimentos a fim de contribuir para o papel do referido componente curricular na EJA.

Falando especificamente dos estudos encontrados no portal de periódicos da CAPES na área de EFI, duas pesquisas foram acrescentadas, ambas publicadas em 2016. Pires *et al.* (2016) destacam que a EFI não faz parte da matriz formativa da EJA no Estado da Bahia, e que através desse estudo buscaram compreender o que os gestores escolares tinham a dizer sobre isso, se entendiam a inclusão da referida disciplina na matriz formativa da EJA relevante ou não. Os autores destacam que há, por parte dos gestores escolares, uma indicação de inclusão da disciplina na EJA, porém ressaltam que no discurso dos gestores escolares é possível constatar que “[...] defendem, sem perceber, os mesmos elementos que a tornaram facultativa (PIRES *et al.*, 2016, p. 64). Ou seja, acabam justificando a inclusão desse componente curricular por um viés ultrapassado, porém ainda hegemônico, uma EFI mais preocupada com o viés biológico. Em contrapartida ao posicionamento dos gestores escolares, entendem que as experiências trazidas pelos estudantes para a escola precisam ser aproveitadas pelos docentes (PIRES *et al.*, 2016). Essa percepção final me remete ao outro estudo localizado na última busca, produzido por Goldschmidt Filho, Cruz e Bossle (2016), no qual buscam traçar um panorama sobre o que já se tem publicado sobre EFI na EJA, bem como lançam olhar sobre o que entendem ser mais importante para legitimar a mesma na modalidade de ensino

EJA, sendo que um dos pontos centrais é com relação à importância de se levar em consideração as experiências de vida dos sujeitos da EJA anteriores à Escola. Nesse ponto, os autores defendem uma perspectiva freireana de ensino aprendizagem, baseada fundamentalmente no diálogo entre professor e aluno (GOLDSCHMIDT FILHO; CRUZ; BOSSLE, 2016) e que a grande heterogeneidade dos alunos, característica marcante da EJA, seja entendida não como uma dificuldade, mas como uma possibilidade de enriquecimento para a disciplina.

Esses novos estudos acrescentados abordam diversos pontos já evidenciados nas investigações anteriores. Isso ajuda na compreensão de que a EFI na EJA ainda precisa ser mais bem compreendida, pois a EJA é a modalidade de ensino que mais possui estudantes que por lei (ultrapassada, mas vigente) tem facultada a sua participação nas aulas de EFI. Sendo assim, é importante, como evidenciado em diversos estudos desta revisão, que a mesma não continue a tentar sua legitimação na referida modalidade de ensino unicamente por um viés ultrapassado esportivista, com uma lógica puramente biológica. Entendo que seja preciso a compreensão do ser humano (aqui me referindo ao aluno da EJA, mas podendo ser aplicado a todos os indivíduos) como um ser cultural, imbuído de significados. Cabe à disciplina valer-se da grande heterogeneidade de seus sujeitos e de suas experiências de vida, para auxiliar a desenvolver o senso crítico, a (re) inserção social, bem como melhorar a qualidade de vida dos seus atores. Essas constatações vão ao encontro do que versa Paulo Freire, pois somente com a valorização dos saberes e experiências de vida dos alunos (FREIRE, 2015d), levando em consideração temáticas significativas para os mesmos (FREIRE, 2015a), é que seremos capazes de abordar a EFI de uma maneira que seja significativa e realmente contribua para a vida dos estudantes da EJA.

1.5. A ESCOLA COMO CAMPO DE PESQUISA

Nesta seção, o termo “Escola” aparece com letra maiúscula, pois farei referências à instituição de ensino que serviu de campo para este estudo. Conversando com professores e com a direção da Escola sobre o desejo de realizar meu estudo de mestrado na instituição, fui informado de que a mesma já havia sido campo de investigação de diversos trabalhos científicos e que seria interessante eu tomar conhecimento deles para me certificar do que já foi produzido. Como fiquei

sabendo que era de praxe o autor deixar uma cópia de sua pesquisa na instituição após a conclusão da mesma, utilizei como um dos critérios de seleção do material os estudos completos, impressos, que se encontravam disponíveis na biblioteca da Escola. Para isso contei com o auxílio da bibliotecária da mesma. Dentre os inúmeros trabalhos encontrados em nível de graduação, especialização, mestrado e doutorado, foram selecionados 11 trabalhos envolvendo: cinco dissertações de mestrado acadêmico; quatro trabalhos de conclusão de curso (TCC's) de especializações; uma dissertação de mestrado profissional; uma tese de doutorado. Informaram-me que alguns autores não haviam deixado uma cópia de seus estudos na escola, sendo assim, outro critério para selecionar essas produções foi a busca feita no Banco de Teses e Dissertações do Repositório Digital da UFRGS – LUME, onde foram utilizados como descritores o nome da Escola, as iniciais da mesma (como é popularmente chamada), cruzados com o descritor “rua”. A busca por meio desses descritores selecionou 197 estudos, entre dissertações e teses, dos quais, após ler os resumos, foram localizados mais cinco estudos⁷ (quatro dissertações de mestrado acadêmico e uma tese de doutorado).

Nenhum dos referidos trabalhos encontrados era da área da EFI. Questionei a bibliotecária sobre esse dado e a mesma me informou de um antigo professor da Escola que havia realizado dois estudos durante sua trajetória como docente da mesma, não sabendo me informar onde o material havia sido publicado. Entrei em contato com o referido autor, que prontamente me disponibilizou esse material que também irei acrescentar a esta seção de revisão.

A grande quantidade de trabalhos (teses, dissertações e TCC's) realizados, tendo essa escola como tema, deixa claro o quanto suas particularidades, seus atores, instigam pesquisadores, principalmente os de natureza qualitativa. Esse número de estudos (16) (apêndice B) fica ainda mais expressivo ao se constatar que a escola existe há apenas 21 anos (inaugurada em agosto de 1995). Feitas essas considerações, apresento as principais questões investigadas pelas referidas pesquisas.

A área que mais investigações realizou na Escola foi a da Educação, totalizando seis estudos. Lemos (2008), em sua tese de doutorado, se propôs a investigar os sentidos que os jovens atribuíam à escola, bem como tecer

⁷ Buscas realizadas entre os dias 18 e 22 de novembro de 2015.

questionamentos acerca da escola como mediadora de projetos de vida positivos para seus alunos. Justificou sua investigação pela necessidade de criar alternativas para melhor amparar jovens em situação de vida nas ruas.

Santos (2010), ao ser nomeado para o cargo de professor na instituição de ensino em questão, menciona que teve seu primeiro contato com o público em situação de rua, vulnerabilidade social, e nesse contexto resolve realizar sua dissertação de mestrado. Valendo-se da Etnomatemática, que, de acordo com o autor, utiliza a matemática praticada por grupos culturais, buscou estabelecer relações éticas e de amizade nas relações pedagógicas entre educador-educando.

Outro estudo na área da Educação foi o realizado por Santos (2011), que, em seu TCC de especialização em pedagogia da arte, investigou os projetos da Escola que envolviam arte, e se os mesmos poderiam ser utilizados como metodologia para outras áreas do conhecimento. Além desse levantamento, investigou a compreensão dos alunos acerca da importância da arte no processo de aprendizagem. Nesse mesmo ano, Barth Gomes (2011) concluiu seu estudo de mestrado, onde destinou esforços a identificar e reconhecer os saberes indígenas que estavam apropriados na instituição, pois os alunos da mesma interagiam semanalmente com sujeitos pertencentes à cultura Kaingang.

Silva (2012), por sua vez, realizou um estudo com jovens que se encontravam inseridos no Programa de Oportunidades e Direitos Socioeducativos. Caracterizavam-se como adolescentes que haviam cometido algum delito e/ou infração, oriundos da Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE). Apesar de o estudo não ser realizado especificamente na Escola, muitos dos adolescentes eram encaminhados para serem acolhidos nela, sendo assim, a pesquisadora realizou entrevistas e acompanhamento com os profissionais do Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento (SAIA) da referida escola.

Godinho (2015) centrou seus esforços na compreensão do sentido que os jovens em situação de rua davam para a escolarização. Dessa forma, buscou identificar como os vínculos de pertencimento dos jovens e adultos em situação de rua pela escola em questão eram estabelecidos.

Essa instituição de ensino também instigou pesquisadores da psicologia. Foram identificadas três dissertações de mestrado e uma tese de doutorado dessa área. Santana (2003) investigou, quando a Escola ainda atendia crianças e adolescentes, a relação que se estabelecia entre adolescentes em situação de rua e

as instituições de atendimento a eles destinadas. Primeiramente, a pesquisadora entrevistou adolescentes em situação de rua no centro da cidade de Porto Alegre, sendo que uma das questões era relacionada a instituições que faziam parte do seu cotidiano e que se destinavam a eles. Essa escola foi uma das quatro instituições mais lembradas, servindo, dessa forma, de campo de pesquisa para a autora. A pesquisadora constatou que um dos maiores problemas das instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua se dava ao fato de que, na maior parte das vezes, o público atendido não conseguia atingir a reinserção social que se objetivava. Sendo assim, Santana (2003) interpreta que os jovens acessam os serviços disponíveis, “mas não conseguem sair da rede de atendimento” (p.94).

Silva (2008) realizou sua pesquisa de doutorado sobre o uso de drogas entre crianças e adolescentes em situação de rua. Os participantes do estudo foram estudantes de duas escolas abertas, sendo que uma das instituições tratava-se da Escola campo de minha investigação. O autor constatou um elevado nível de consumo de drogas lícitas e ilícitas por parte dos alunos, justificando, para tal, não morarem com a família, permanecerem muitas horas na rua, ou estarem em situação de rua.

Bottega (2009) altera um pouco a linha das pesquisas até então mais centradas nos estudantes e realiza sua dissertação de mestrado voltada para os professores da Escola. A autora investigou a dinâmica de saúde e sofrimento mental vividos pelos educadores sociais da Escola em questão. Elucidou que havia uma fragilização dos vínculos de confiança e cooperação entre os pares, muito em decorrência das mudanças de gestão na administração municipal, bem como na descontinuidade de programas e projetos.

Salerno (2012) realizou seu estudo a partir da utilização do método da cartografia, utilizou narrativas dos alunos, professores e suas (na condição de pesquisadora) com o objetivo de compreender como a vida dos mesmos se “tecia” com a Escola, como ela “acontecía” a partir das narrativas desses atores. A autora também problematizou a inserção da instituição, na condição de rede de atendimento, que apoia políticas públicas para jovens e adultos em situação de vulnerabilidade.

A escola em questão também já despertou interesse de outros Programas de Pós-Graduação, culminando na realização de estudos que elencarei a seguir. Müller

(2000) realizou sua investigação quando a Escola ainda atendia crianças e adolescentes. Feito esse destaque, a autora teve por objetivo investigar as formas como crianças e adolescentes que se encontravam em situação de rua se relacionavam com a música e quais os significados que atribuíam a ela. Além disso, buscou a compreensão de como a música se inseria na vida da Escola.

A Escola também serviu como pano de fundo para o debate sobre questões ambientais. Esse foi o objetivo do TCC da especialização de Fleischmann (2002), que, através da reciclagem de papel realizado na oficina de papel artesanal desenvolvida no Núcleo de Trabalho Educativo (NTE), buscava identificar e analisar os aspectos educacionais, especialmente com relação à educação ambiental que emanavam dessas atividades. Outra questão importante que ganhou destaque no referido estudo foi o NTE, que tem (até os dias de hoje) como objetivos proporcionar uma experiência com o trabalho, de maneira educativa e produtiva. O mesmo deve ser interpretado como uma forma de contato com questões relacionadas ao mundo do trabalho, “[...] não com o objetivo imediato de geração de renda, mas como vivência pedagógica formativa, para a participação consistente, constante e responsável que o protagonismo que qualquer trabalho exige” (FLEISCHMANN, 2002, p. 23).

Em sua investigação, Rosa (2008) dedicou-se a pesquisar na linha da gestão pública. A pesquisadora em questão, que no período de realização de seu estudo exercia a função de Diretora da Escola, teve como objetivos descrever e sintetizar, no seu trabalho de conclusão, o conhecimento e a complexidade do cotidiano dessa instituição. Com isso, a autora buscou contribuir para o aperfeiçoamento das formas de gestão, além de dar mais visibilidade à instituição e ao serviço especializado que desenvolvia. Por sua vez, Silva Filho (2010), na linha de pesquisa de reabilitação e inclusão, elaborou sua dissertação de mestrado profissional a partir da investigação das práticas pedagógicas inclusivas que eram realizadas na Escola. Investigou e analisou a educação como sendo um elo social que, por meio da aplicação de teorias e práticas, conduz à inclusão social.

Kipper (2011) produziu um estudo na área de letras, onde buscou investigar o impacto do universo experiencial dos alunos com relação a sua compreensão leitora. Os estudantes pertenciam a duas escolas, uma pública regular e outra de EJA (Escola campo da minha investigação). Para tal, a autora analisou as diferentes leituras que os estudantes (idades entre 14 e 22 anos) fizeram de tirinhas da

personagem Mafalda. Justifica essa escolha por se tratar de gêneros textuais curtos, com uma linguagem bastante popular e pela presença do humor nas mesmas. O estudo teve análises tanto qualitativas quanto quantitativas e constatou que o grupo pertencente à escola regular obteve aproveitamento 9% superior ao público em situação de rua. Outro ponto que Kipper (2011) destacou foi que a compreensão de um mesmo texto pode ser feita de maneiras diferentes, dependendo do lugar que o leitor ocupa, o que deve ocasionar implicações pedagógicas que levem em consideração as diversas realidades sociais em que os alunos estão inseridos.

Martinez (2012), que realizou sua investigação junto ao Instituto de Geociências da UFRGS, pesquisou sobre as influências que as condições espaciais exerciam sobre as relações de aprendizagem na referida Escola. O autor constatou que a proposta do currículo da instituição propunha projetos de vida e de cidadania para seus estudantes. Dessa forma, acredita que o diálogo entre essas diferentes concepções resulta em novas relações com a cidade. Sendo assim, buscou compreender como esses diferentes currículos estimulavam e resultavam em novas relações entre os sujeitos e os espaços urbanos.

Não foi encontrada, como já mencionei anteriormente, nenhuma tese, dissertação ou TCC de especialização da área da EFI. No entanto, foram localizadas duas publicações em que a Escola é o campo de investigação das mesmas. Trato de apresentar as publicações da área da EFI realizadas na mesma, seus títulos, autores, local de publicação e ano, para que depois possa tecer considerações sobre os mesmos:

Quadro 1 – Estudos da área da EFI realizados na Escola

Autor	Título	Local de publicação	Ano
MANDARINO; BRAUN	Práticas desportivas dos meninos em situação de rua: um estudo etnográfico	Anais do XXIII Simpósio Nacional de Educação Física, A Produção do Conhecimento em Educação Física, Esporte e Lazer	2004
MANDARINO	Experiências de si: a poesia e a narrativa como estratégias	Kinesis, volume 3, número 2	2012

	pedagógicas na educação física escolar		
--	--	--	--

Fonte: próprio autor.

O primeiro estudo, realizado por Mandarino e Braun (2004), objetivou construir com os alunos um espaço de reflexão sobre as participações dos mesmos na oficina de esportes⁸ que ocorria no turno da tarde. Também pretendia debater a identidade dos estudantes em situação de rua na cidade de Porto Alegre através do olhar da EFI. Como procedimentos teórico-metodológicos, valeram-se da etnografia para tentar compreender o cotidiano escolar. Os instrumentos utilizados para coletar as informações foram a observação participante, as anotações em diários de campo, além dos registros das conversas informais que tiveram com os alunos.

Explicitaram, durante o texto, que não foram poucas as vezes em que sofreram com a resistência e até mesmo ameaças por parte dos alunos ao tentarem propor algo que não fosse relacionado com o futsal. Tentaram criar uma rotina no início das aulas, que consistia em corridas ao redor da quadra, seguidas de exercícios de mobilidade articular, destacam que os alunos foram muito relutantes em aderir à proposta. Mandarino e Braun (2004) atribuíram essa dificuldade, em primeiro lugar, à ausência de uma rotina nas demais oficinas de esportes ministradas por outros docentes que, pelo que os autores constataram, disponibilizavam a bola para os alunos desde o início do período. Em segundo lugar, pelo fato de os alunos acreditarem que se realizassem as atividades propostas estariam cedendo, mostrando fraqueza diante do professor. Como considerações finais reforçaram os três elementos presentes nas suas reflexões: as manifestações corporais que se davam ao redor do futebol, as identidades e as relações de poder presentes na cultura dos alunos, pois buscavam “[...] impor-se diante dos colegas [...] transgredindo as regras, ou seja, vivenciando uma forma de aprendizagem a que devemos estar atentos, pois ali estão presentes elementos de sua formação” (MANDARINO; BRAUN, 2004, p. 10).

A segunda investigação realizada na Escola sobre a ótica da EFI foi o artigo de Mandarino (2012), que, na condição de professor da instituição, buscou ressignificar suas aulas de EFI, bem como possibilitar que os alunos fizessem

⁸ Segundo os autores, este era o nome adotado pela Escola para significar o momento em que os alunos iriam realizar as propostas da aula de Educação Física.

reflexões sobre si mesmos. Como métodos, o professor apresentava para a turma vídeos e fotos da aula de EFI da semana anterior, bem como lia e disponibilizava para cada aluno uma prosa poética. Feito isso, eram estabelecidos diálogos com os estudantes, sendo estes gravados pelo professor. Por sua vez, os alunos eram estimulados a produzirem suas próprias poesias. Esse movimento foi denominado de “Projeto Experiências de Si”. O autor destaca a importância de os professores terem iniciativas pessoais, valendo-se dos espaços de autonomia pedagógica para inovarem na forma de abordar os conteúdos. Mandarino (2012) ressalta que o trabalho não foi fácil de ser executado, pois, inicialmente, muitos alunos foram resistentes à proposta de confecção das poesias, debochavam e se negavam a fazê-las.

Conclui ressaltando a importância de se dar voz aos, por ele denominados, “esquecidos”, sendo esse um promissor campo para pesquisas na linha da EFI. A experiência descrita neste estudo abre possibilidades pedagógicas que perpassam os limites das disciplinas, podendo ser desenvolvidas transversalmente. Termina destacando que estratégias que se valem de diferentes modos de expressar a liberdade devem ser experimentadas pelos professores. Para tanto, é preciso que os mesmos sejam engajados e que contem com o auxílio da escola (MANDARINO, 2012).

Após realizar todo um levantamento das pesquisas realizadas tendo essa instituição de ensino como objeto de estudo, fica explícito o quão rico é esse campo para investigação. Através desta busca, foi possível constatar que boa parte das investigações, na escola em questão, estavam preocupadas em pesquisar/compreender a cultura escolar desta instituição de ensino tão singular, que, em um primeiro momento, atendia crianças e adolescentes e, atualmente, se destina a jovens e adultos. Pesquisadores se centraram na vulnerabilidade social e no papel da Escola para os mesmos. O estudante foi personagem central na grande maioria dos estudos, seja na busca da compreensão da metodologia de ensino mais adequada aos mesmos, seja a sua relação com o uso substâncias psicoativas. Os vínculos de pertencimento que os estudantes atribuíam à instituição foi outro ponto destacado nas investigações. Um dos estudos se preocupou em apresentar a complexidade de se gerir uma instituição destinada a esse público. Importante ressaltar que o docente também foi questão central em uma das investigações (não que não tenha sido de forma periférica em outras) onde a pesquisadora buscou

identificar e compreender as condições de saúde e sofrimento mental dos professores que trabalhavam na Escola.

Os estudos publicados na área de EFI, principalmente o de Mandarino e Braun (2004), contribuem para a compreensão da cultura dos estudantes nas aulas de EFI, quando a escola ainda atendia crianças e adolescentes. Pode-se dizer que essas investigações auxiliam a perceber o quão complexo é o público ao qual se destina a Escola, bem como o seu funcionamento. Fazendo uma análise e reflexão acerca de todas as produções que li sobre a mesma, é possível perceber que elas ajudam a contar a história da instituição, de como a mesma veio se constituindo ao longo dos seus 21 anos (quase 22). Ajudam em um melhor entendimento do público atendido, que, inicialmente, se destinava a crianças e adolescentes, e hoje atende, exclusivamente, jovens e adultos. Importante destacar as diferentes perspectivas na forma de olhar o estudante e o papel da Escola que os estudos nos convidam a refletir.

Com a presente investigação, pretendo mostrar a relevância da discussão do tema pela Área de Conhecimento – EFI –, assim como nas produções apresentadas, para a compreensão desse público tão particular, heterogêneo e marginalizado que a instituição atende. Diferente de Mandarino e Braun (2004), que pesquisaram com crianças e adolescentes, objetivei a “interpretação das culturas” (GEERTZ, 2008) dos estudantes jovens e adultos que compõem a Escola, a partir do olhar da EFI. Sendo assim, na seção seguinte, apresentarei as decisões teórico-metodológicas que foram utilizadas para a realização desta pesquisa.

2. ESTUDO DE CASO ETNOGRÁFICO: decisões teórico-metodológicas

As decisões teórico-metodológicas consistiram de um passo fundamental para a continuidade do trabalho, pois, por meio delas, fiz a escolha das “lentes” que foram utilizadas para visualizar o objeto de estudo. Deste modo, em um primeiro momento faço a caracterização do estudo, apresento e explico a negociação de autorização para a realização do mesmo, bem como faço considerações sobre o estudo preliminar. Apresento os instrumentos de que utilizei para identificar e coletar as informações. Destaco também a forma como os achados foram interpretados e triangulados e os procedimentos que realizei para dar validade interpretativa ao mesmo. Faço menção aos cuidados éticos respeitados para a elaboração desta pesquisa e encerro com a apresentação do caso que me propus estudar.

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Ao me propor a realizar este estudo, entendo que se fez necessária a apresentação de minha aproximação com a perspectiva qualitativa no âmbito da pesquisa científica, uma vez que essa foi a possibilidade que entendi como mais adequada para a investigação. Desse modo, a abordagem qualitativa está fortemente associada a estudos que investigam relações sociais em suas mais variadas especificidades (FLICK, 2009). Seguindo no entendimento das investigações dessa natureza, Denzin e Lincoln (2006) definem que:

[...] a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (p.17).

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela sua diversidade, complexidade e sua subjetividade, pois as interpretações sempre são feitas pela ótica de um observador, o pesquisador. Cada pesquisador fará sua pesquisa de maneira diferente, mas todos utilizarão muito a interpretação, “[...] tratarão os indivíduos como únicos, mesmo que de modos parecidos com outros indivíduos” (STAKE, 2011, p.41). Sendo assim, pode-se entender o pesquisador como parte do problema a ser investigado.

A interpretação está muito presente em pesquisas das mais diversas naturezas, mas a qualitativa, algumas vezes, chega a ser sinônimo de investigação interpretativa. Stake (2011) afirma que a interpretação, fundamental em pesquisas qualitativas, “[...] depende muito da definição e redefinição dos observadores sobre os significados daquilo que veem e ouvem” (p.46). É primordial que o pesquisador qualitativo, além da sua interpretação dos fenômenos, leve em consideração a interpretação das pessoas por ele estudadas (STAKE, 2011).

Outra característica importante com relação às investigações de natureza qualitativa é com relação à agilidade e liberdade para com a reflexão sobre o tipo de análise que será escolhida pelo investigador (MOLINA NETO, 2004). Sendo assim, pesquisadores das mais variadas áreas e campos intelectuais fazem uso do viés qualitativo, acarretando decisões metodológicas variadas, de acordo com as especificidades das distintas áreas de conhecimento. Concordo com Alves–Mazzotti e Gewandsznajder (1998) quando defendem que não há metodologia boa ou má, o que existe são metodologias adequadas ou não para a investigação de determinado problema/estudo. Molina Neto (2004) destaca que

[...] o termo qualitativo é empregado para sustentar um leque de técnicas de investigação centradas em procedimentos hermenêuticos que tratam de descrever e interpretar as representações e os significados que um grupo social dá à sua experiência cotidiana (p. 112).

Negrine (2004) evidencia uma questão fundamental para a compreensão das pesquisas que se valem do corte qualitativo. Destaca que é primordial a compreensão de que estudos que se utilizam desse viés não estão preocupados em generalizar o que encontram, mas sim buscar interpretações e respostas referentes ao contexto particular no qual o estudo é realizado, buscando compreendê-los de forma contextualizada. Importante se destacar que, devido ao fato de não fazer generalizações e de buscar interpretações em contextos particulares, a escolha dos sujeitos, do campo, não é feita de forma aleatória. Segundo Alves–Mazzotti e Gewandsznajder (1998):

Ao contrário do que ocorre com as pesquisas tradicionais, a escolha do campo onde serão colhidos os dados, bem como dos participantes é proposital, isto é, o pesquisador os escolhe em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos (p. 162).

Os estudos de natureza qualitativa não estão preocupados, portanto, em conceber hipóteses pré-determinadas, nem na manipulação de possíveis variáveis. Pesquisas com esse viés preocupam-se em responder inquietações, buscam compreender os fenômenos em sua complexidade. Bossle (2003) destaca a importância do investigador para ensaios qualitativos. Segundo o referido autor, este caracteriza-se como o “[...] principal instrumento de coleta de informações, pois a imersão no contexto particular dos sujeitos da pesquisa permite a compreensão do que as pessoas fazem em seu ambiente habitual de acontecimento” (p. 70).

Com relação a investigações em EFI no contexto escolar, concordo com o entendimento de Molina Neto e Molina (2010) ao afirmarem que a pesquisa qualitativa é de grande valia para a mesma, pois proporciona aos docentes pensarem e repensarem sua prática. Auxilia na compreensão de sua prática como um processo mais amplo, da mesma forma que “[...] propõe novas formas de discutir e estabelecer o que é conhecimento válido e oportunizar que os professores digam a sua palavra” (MOLINA NETO; MOLINA, 2010, p. 30). Apoio-me nesses mesmos autores para legitimar minha pesquisa, pois estudos dessa natureza, em contextos escolares, são de suma importância para a formação de professores e para reforçar que estes, no seu cotidiano docente, estejam de fato produzindo conhecimento significativo para a categoria.

Tendo sido feita toda uma contextualização acerca da importância e validade das investigações de cunho qualitativo, é necessário abordar especificamente o estudo que realizei. Minha investigação se dedicou à compreensão de como eram compartilhados os aspectos simbólicos da cultura de alunos em vulnerabilidade social nas aulas de Educação Física em uma escola de EJA da RMEPOA. Para tal, utilizei o estudo de caso qualitativo (MOLINA, 2004) como desenho dessa investigação. Segundo a referida autora, o estudo de caso pode ser muito pertinente para “[...] tentar responder a problemas ou perguntas que se formatam em ‘comos’ e/ou ‘por quês’ e que se interessam por acontecimentos contemporâneos dos quais obtemos poucas informações sistematizadas” (MOLINA, 2004, p.96).

Para Yin (2010), a opção pelo estudo de caso é um empreendimento muito desafiador para quem se propõe a fazê-lo. Sendo muito utilizado para auxiliar na compreensão de “[...] fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados” (YIN, 2010, p. 24). André (2005) define que o estudo de caso deve ser entendido como “[...] uma forma particular de estudo” (p.16). A autora

complementa afirmando que estudos de caso são muito utilizados em investigações em sociologia e antropologia, e tem como principais técnicas de coleta de informações a “observação, entrevista, análise de documentos, gravações, anotações de campo, mas não são as técnicas que definem o tipo de estudo, e sim o conhecimento que dele advém” (ANDRÉ, 2005, p. 16). Segundo André (2014), a decisão pelo estudo de caso surge do anseio do pesquisador em “[...] entender um caso particular levando em conta seu contexto e sua complexidade [...]” (p. 51). Yin (2010) complementa informando que essa eleição muitas vezes advém do desejo de tentar compreender “[...] fenômenos sociais complexos” (p.24).

Em se tratando de um estudo da cultura compartilhada em uma escola que atende um público singular em relação às demais escolas da RMEPOA, ciente da questão que norteia esta investigação, bem como seus objetivos, elegi o estudo de caso etnográfico como a decisão teórico-metodológica mais adequada. Dessa forma, concordo com Molina (2004), ao acreditar que devemos:

[...] considerar a existência de problemas que necessitam de uma microinvestigação e, relacionando o estudo de caso com a etnografia, pode-se denominar de “microetnografias” as investigações que focalizam aspectos muito específicos de uma realidade maior (p.95).

Para embasar melhor meu entendimento do estudo de caso etnográfico, com o objetivo de auxiliar minha investigação, foi necessário buscar uma melhor compreensão acerca da etnografia. Com esse intuito, realizei leituras que foram me proporcionando uma maior apropriação do seu conceito e aplicação. Com relação à etnografia, Flick (2009) afirma que, ao nos valermos desse modelo como estratégia de investigação, estamos almejando observar um fenômeno social específico, sendo assim, caracteriza-se por uma investigação detalhada de um pequeno grupo ou ainda de um caso. A compreensão desses fenômenos depende muito da participação do pesquisador durante todo o processo, o que ressalta outra especificidade da etnografia, que consiste na permanência prolongada do investigador no determinado grupo de interesse. Com relação a essa permanência prolongada com o grupo investigado, Angrosino (2009) afirma que, ao realizar uma etnografia, o pesquisador assume tanto o papel de participante subjetivo daquela comunidade quanto o de observador objetivo da mesma.

Em se tratando de estudos etnográficos, a figura do pesquisador pode ser traduzida como o principal instrumento para a coleta e interpretação das informações (BOSSLE, 2003; ANDRÉ, 2005; 2014). Com isso, é possível

compreender que a etnografia, por ser um processo artesanal, seguindo os pressupostos dos estudos de natureza qualitativa, pode, no decorrer da sua realização, rever pontos que não estão tão claros no estudo, localizar novos sujeitos, ou ainda, incluir novos instrumentos e técnicas para a obtenção de informações, de modo a aprofundar mais a investigação.

Com o intuito de auxiliar no meu estudo de caso etnográfico, mais precisamente, na compreensão do que observar e interpretar, busquei apoio no antropólogo Geertz, mais precisamente em seu livro “A interpretação das Culturas” (2008), no qual aborda de forma muito competente questões referentes ao estudo da cultura e etnografia. Esse mesmo autor defende que na etnografia deve-se “[...] estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, mapear um diário e assim por diante” (GEERTZ, 2008, p.4). No entanto, afirma que essas questões sozinhas não definem o empreendimento. O que irá ser determinante para a interpretação e compreensão dos símbolos daquela determinada cultura será o esforço intelectual do investigador.

Geertz (2008) compreende a etnografia como sendo uma descrição densa dos aspectos simbólicos presentes nas diversas culturas. Dessa forma, quanto mais detalhadas, mais ricas forem as anotações, mais profundas e consistentes serão as interpretações. O autor faz uma analogia sobre o trabalho do etnógrafo e o grau de dificuldade das suas atribuições ao se propor a fazer uma etnografia, que acredito ser importante evidenciar:

Fazer a etnografia é como tentar ler (no sentido de “construir uma leitura de”) um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito não com os sinais convencionais do som, mas com exemplos transitórios de comportamento modelado (p.7).

Fazendo uma aproximação com o universo escolar, Woods (1995) acredita que a etnografia pode contribuir significativamente para aproximar pesquisador e professor, da mesma forma que teoria e prática. Para Woods (1995), pesquisas de cunho educacional, ao se valerem de estudos etnográficos, podem compreender melhor os grupos que estão presentes nas instituições de ensino. Esses grupos, por sua vez, apresentam particularidades e individualidades que somente através de acompanhamento e observação profundos, detalhados, é que se poderão tecer interpretações consistentes sobre os alunos em questão.

Corroborando com o pensamento de Woods (1995), Molina Neto (2004) também defende a utilização de estudos que se valem da etnografia como instrumento de investigação no âmbito educacional. Molina Neto (2004) acredita que esse é um promissor campo a ser explorado por estudos qualitativos que se utilizam de etnografias. Muito desse pensamento se dá pelo fato de acreditar que há muitas questões que não podem ser explicadas unicamente com a utilização de enfoques tradicionais.

Molina Neto (2014) destaca que, na EFI, a pesquisa qualitativa e o uso da etnografia já não são vistos como novidades, sendo, inclusive, frequentes nos PPGs em Educação Física. Para o autor, o que se discute atualmente é “[...] o rigor, a validade e a profundidade do processo analítico” (p. 291). Essas questões estão muito centradas no pesquisador, na sua capacidade e sensibilidade de perceber os fatos, eventos, rotinas do grupo e/ou de seus membros, tecendo de forma consciente e profunda interpretações sobre os mesmos.

Um princípio básico do estudo de caso etnográfico com que precisei tomar muito cuidado foi o do “estranhamento” (ANDRÉ, 2005). Foi necessário fazer um grande esforço para conseguir, na condição de pesquisador, me “distanciar” da situação investigada. Velho (1978) acredita que, ao olhar o familiar, na perspectiva de investigador, é necessário estranhá-lo. O referido autor defende que é preciso “[...] ver o familiar não necessariamente como exótico, mas como uma realidade bem mais complexa do que aquela representada pelos mapas e códigos básicos nacionais e de classe através dos quais fomos socializados” (p.45). Com esse estranhamento, os autores objetivam que o pesquisador consiga ver aquilo que não está visível, que seja capaz de perceber os aspectos simbólicos presentes naquele grupo em específico.

Ainda com relação ao estudo de caso, ele passa a ter diferentes formas de investigação e diferentes propósitos a partir da compreensão de que ele é uma interpretação do investigador (MOLINA, 2004; ANDRÉ, 2005, 2014). Sendo assim, dependendo de quem e o que se pretende pesquisar, serão utilizadas diferentes perspectivas teóricas e instrumentos de coletas de informações. Corroborando com esse pensamento, Martins (2008) elucida que o sucesso de um estudo de caso está intimamente ligado ao investigador, na sua “[...] perseverança, criatividade e raciocínio crítico [...] para construir descrições, interpretações, enfim, explicações

originais que possibilitem a extração cuidadosa de conclusões e recomendações” (p.3).

O processo de elaboração de um estudo de caso etnográfico é muito particular. Os elementos que um investigador destaca, identifica e discute, podem passar despercebidos por outro. Isso significa dizer que, se outro pesquisador da EFI realizar seu estudo na mesma escola, poderá deter-se na compreensão de elementos diferentes dos que eu destaquei, pois, mais uma vez reforço, esse processo de investigação é muito particular. Cada pesquisador irá “confeccionar” seu estudo conforme a sua ótica, sua maneira de interpretar os achados.

Para encerrar, realizei este estudo pautado em alguns pressupostos da etnografia crítica. Esta, por sua vez, permite avançar na discussão acerca da opressão e situações de injustiça social aos quais estão expostos membros que compartilham uma determinada cultura, geralmente pertencentes a minorias e/ou grupos periféricos. Com relação à etnografia crítica, Molina Neto (2004) destaca que esta:

[...] possibilita uma interação entre o sujeito e o objeto de estudo. Além disso, promove o exercício do pensamento dialético entre a teoria e a prática, entre o fato e a reflexão, entre a objetividade e a subjetividade, já que tanto o investigador como o investigado estão impregnados do contexto mais amplo (p. 116).

Mainardes e Marcondes (2011) defendem que, na perspectiva da etnografia crítica, o pesquisador deve estar intimamente envolvido com os atores do estudo. Nota-se uma nítida distinção entre estes e os defensores de uma etnografia mais conservadora que acreditam que o investigador deva ser o mais neutro possível. Por sua vez, os defensores da etnografia crítica entendem que o pesquisador tem o dever de se posicionar frente às situações de injustiça social. Molina Neto, Arroyo e Molina (1995) lançam algumas críticas feitas pelos adeptos de uma linha de investigação da etnografia crítica para com os que se utilizam de uma etnografia tradicional. Vejamos:

- A etnografia tradicional centra sua atenção na ação do sujeito e esquece o contexto macroestrutural que condiciona sua prática.
- Analisa o microcosmos da vida cotidiana, mas esta análise não pode dar conta das estruturas de poder e de desigualdade em que se insere uma determinada prática social.
- Ao orientar-se em direção ao “naturalismo”, a etnografia tradicional legitima a conservação e a estabilidade social, já que não analisa que a construção cultural de significados é uma questão de interesses políticos e econômicos (MOLINA NETO; ARROYO; MOLINA, 1995, p.96).

Contudo, entendo que o ato de se posicionar deva ser feito seguindo alguns cuidados. A antropóloga Cláudia Fonseca faz um alerta sobre isso, em um de seus estudos sobre grupos urbanos de baixa renda. Fonseca (2006) salienta que, na ânsia de tentar auxiliar, as discussões podem vir a cair no senso comum, empobrecendo os estudos etnográficos realizados. No entanto, acredita que:

[...] mantendo o norte da descrição densa, traz-se uma contribuição não somente para a reflexão acadêmica sobre os processos sociais, mas também para planejadores e agentes de intervenção que procuram, através do diálogo com os múltiplos agentes da sociedade contemporânea, instrumentos para combater a desigualdade política e econômica – desigualdade esta que reforça diariamente as fronteiras da classe (FONSECA, 2006, p. 31).

Diante destas duas questões, posicionar-se frente às injustiças e desigualdades e o cuidado para não cair no senso comum, entendo que a etnografia crítica deva permear. Ciente desses cuidados, procurei realizar este estudo de caso etnográfico nesta perspectiva, interpretando que um dos objetivos do mesmo é o de “[...] desvelar desigualdades, reprodução social, injustiças sociais, formas de opressão etc.” (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 439), sejam elas dentro ou fora do sistema educacional.

2.2. ESTUDO PRELIMINAR

Ciente de que em um estudo de caso etnográfico a presença prolongada do pesquisador com o grupo, com a cultura que pretende compreender, é fundamental para a consistência da investigação, entendi que a opção por um trabalho de campo com duração de um ano letivo (março a dezembro) seria a mais adequada. Importante frisar que, em um primeiro momento (até a qualificação do projeto), realizei um estudo preliminar. Concordo com Negrine (2004) quando argumenta que é recomendável que se realize esse movimento inicial, pois é a partir dele que o pesquisador iniciante (meu caso) poderá realizar uma espécie de treinamento, para aí sim “[...] aprender a observar e registrar os fenômenos observados” (NEGRINE, 2004, p. 65). A relevância da realização do estudo preliminar também é evidenciada por Bossle (2003). Para o autor este “[...] é o momento de experimentar as técnicas de coleta das informações para o pesquisador principiante, e ajustar os instrumentos utilizados para saber se esses propiciam elementos para responder o problema de pesquisa” (p. 118).

Tomada a decisão por realizar um estudo preliminar, fez-se necessária a autorização da SMED de Porto Alegre e da escola onde seria realizada a pesquisa. Sendo assim, no mês de janeiro de 2016, solicitei ao PPGCMH da UFRGS uma carta de apresentação (anexo A) para que pudesse entrar em contato com a SMED de Porto Alegre e formalizar a realização desta investigação. O primeiro contato ocorreu por telefone, no qual fui informado de que primeiramente precisaria ter a permissão da escola que pretendia investigar e que esta, concordando com a pesquisa, entraria em contato com a Secretaria de Educação. No mês de fevereiro do referido ano, munido da carta de apresentação, formalizei junto à Direção da Escola a intenção de realizar meu estudo de mestrado na instituição em questão. Prontamente a diretora concordou e entrou em contato com a SMED de Porto Alegre.

Já iniciado o ano letivo, a Diretora da referida instituição de ensino me entregou em mãos o Termo de Anuência da Escola (anexo B) e me informou que devia apresentá-lo na Secretaria de Educação. Dessa forma, munido da Carta de apresentação do PPGCMH da UFRGS e do Termo de Anuência da Escola, obtive junto à SMED de Porto Alegre a autorização para a realização desta investigação (anexo C).

Durante o estudo preliminar, pude avaliar o emprego dos instrumentos para a coleta das informações, bem como as melhores formas de utilizá-los. Compreendi que, além das observações nas aulas de EFI, deveria observar outros espaços da Escola. Percebi que os locais onde um maior número de estudantes ficava concentrado seriam as melhores opções. Deste modo, também realizei observações no café da manhã, bem como no pátio da Escola, seja antes do início das aulas, seja no recreio. Tive consciência de que alguns estudantes não concederiam entrevistas e que precisaria ter uma boa relação com os mesmos se quisesse ter seus relatos. Com o andamento do estudo preliminar, pude perceber que seria importante para a elaboração do diário de campo a gravação das minhas impressões sobre os episódios que observava para a posterior confecção dos registros.

A realização do estudo preliminar possibilitou uma melhor compreensão do objeto de estudo, bem como a delimitação do problema de pesquisa. A seguir, apresento os instrumentos de coleta das informações, que, com a ajuda do estudo preliminar, foram definidos e utilizados na presente investigação.

2.3. INSTRUMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES

Neste momento, dedico-me a explicitar os instrumentos e procedimentos que foram utilizados para obter as informações do objeto de estudo. Mais uma vez, ressalto que concordo com Bossle (2003) e André (2005) ao elucidarem que em estudos desta natureza o pesquisador representa o principal instrumento de coleta das informações.

Sendo a figura do investigador primordial para o sucesso do estudo, demanda dele alto grau de percepção, sensibilidade, descrição e reflexão para com as informações que emanam do campo. Deste modo, ao me entender como pesquisador, fiz uso da observação participante, dos diários de campo, dos diálogos (esses dentro dos diários de campo), das entrevistas semiestruturadas e da análise documental, almejando atender aos objetivos da pesquisa. Nas próximas seções, trato de apresentar cada um dos instrumentos que foram utilizados, descrevendo-os e destacando a importância que cada um deles para o trabalho.

2.3.1. Observação participante

A observação pode ser considerada instrumento fundamental para a coleta de informações nos estudos de natureza qualitativa (NEGRINE, 2004). Em se tratando de um estudo de caso etnográfico, assim como em uma etnografia, esta pode ser considerada como uma das principais técnicas para a obtenção das informações (WOODS, 1995; BOSSLE, 2003). Sendo assim, procurei compreender melhor o conceito de "observar" para posicionar-me diante desse método de investigação. Dentre tantos autores, busquei apoiar-me em Triviños (1987), ao interpretar que:

"Observar", naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar um "fenômeno social" significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações etc (p.153).

Há quem verse que o ato de observar é da natureza humana, da capacidade de utilizarmos o raciocínio para compreendermos o mundo a nossa volta (ANGROSINO, 2009). Compreendendo e refletindo sobre as considerações apresentadas por Triviños (1987), fica claro que o ato de observar, para a ciência, não é o mesmo que fazemos ao observar o nosso cotidiano (BERNARDI, 2010). Em se tratando de uma investigação, neste caso, qualitativa, é preciso estar ciente, ao ir a campo, do que se pretende. A partir dessa condição é que o ato de observar pode ser entendido como alternativa para a coleta de informações (NEGRINE, 2004).

A observação participante constituiu de um instrumento fundamental para a coleta das informações neste estudo. Durante o trabalho de campo, que teve duração de um ano letivo, tendo início em março de 2016 e se encerrando em dezembro do mesmo ano, realizei inúmeras observações participantes que utilizo o recurso do quadro para ilustrar:

Quadro 2 - Especificação de turnos observados

	Manhã e tarde	Manhã	Tarde	Total de dias de observação	Total de turnos observados
Observações participantes	68	6	2	76	144

Fonte: Próprio autor.

Durante estes 76 dias em que realizei as observações participantes, no turno da manhã, as mesmas tinham início às 7h30 minutos, onde podia acompanhar a entrada dos estudantes, permanecendo na Escola até o meio dia. No turno da tarde, com o mesmo propósito do turno da manhã, chegava às 13 horas, encerrando as observações com o término do dia letivo às 17h30 minutos.

Posso dizer que minhas observações participantes foram ganhando profundidade durante o decorrer do trabalho de campo. Como pesquisador iniciante (condição na qual me classifico), entendo que fui aprendendo muito ao longo do processo de investigação. Um exemplo disso foi o fato de passar a observar os estudantes em outros espaços da Escola e não apenas nas aulas de EFI, como era minha intenção inicial. Nesse processo de refletir e aprender com meu próprio

trabalho, compreendi que seria de suma importância para o estudo acompanhar os estudantes em outros espaços se quisesse ter uma compreensão mais profunda no que se refere aos aspectos simbólicos compartilhados pelos mesmos. Com isso, as observações, além das aulas de EFI, passaram a ser realizadas no pátio da Escola antes do início das aulas, no café da manhã, no recreio do turno da manhã, no almoço, na troca entre os turnos (quando alguns estudantes permaneciam para o NTE e outros simplesmente tentavam ficar o máximo de tempo na instituição, sendo preciso solicitar a sua saída – o que nem sempre ocorria de forma tranquila), o recreio da tarde e na saída da Escola. Também tive a oportunidade de observar algumas aulas de outros componentes curriculares, assembleia de estudantes, conselhos de classe, bem como reunião de professores.

Alves–Mazzotti e Gewandsznajder (1998) elencam uma série de pontos para justificar por que consideram a observação um procedimento mais completo de coleta de informações do que outras técnicas. Desse modo, acreditam que a mesma:

- a) independe do nível de conhecimento ou da capacidade verbal dos sujeitos; b) permite “checar”, na prática, a sinceridade de certas respostas que, às vezes, são dadas só para “causar boa impressão”; c) permite identificar comportamentos não-intencionais ou inconsistentes e explorar tópicos que os informantes não se sentem à vontade para discutir; e d) permite o registro do comportamento em seu contexto temporal-espacial (p.164).

Concordo com os autores supracitados ao entender que na observação participante o pesquisador tem a possibilidade de vislumbrar as ações e os comportamentos dos sujeitos investigados no momento em que as mesmas ocorrem. Sendo assim, a profundidade da observação depende muito da capacidade de o investigador identificar e interpretar tais situações. Como eu não era considerado uma pessoa “estranha” para o grupo pesquisado, houve certa facilidade em realizar as observações participantes, mesmo os mesmos sabendo que eu estava realizando uma pesquisa no local e me vendo diversas vezes fazendo anotações em um bloco de notas, na quase totalidade das vezes não se incomodavam com essas ações. Porém, essa vantagem nas observações, pelo fato de conhecer o público investigado, também representou um grande desafio, no qual precisei fazer um exercício constante de estranhar situações que em determinado momento já pareciam ter-se tornado familiares (VELHO, 1978). Esse movimento de

estranhamento foi fundamental para a pesquisa, pois era preciso tomar cuidado para não acabar me tornando, como define Woods (1995), um “nativo”.

Ao fazer uso da observação participante, concordo com os autores ao afirmarem que o “[...] pesquisador se torna parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos, buscando partilhar o seu cotidiano para sentir o que significa estar naquela situação” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p.166), ou ainda Woods (1995) que reflete sobre a possibilidade de o pesquisador analisar “[...] suas próprias reações, intenções e motivações [...]” (p. 50, tradução minha). Em ambos os casos, o estudioso é visto como participante ativo do grupo que pretende estudar.

Feita esta revisão do que define a observação para a pesquisa qualitativa, mais precisamente a observação participante em estudos etnográficos – que se destinam à investigação de uma determinada cultura, grupo social – bem como a maneira como a utilizei ao longo do trabalho de campo, trato de apresentar outro instrumento que, assim como a observação participante, foi de suma importância para o estudo. As descrições, inquietações, questionamentos, reflexões que emergiram das observações participantes foram anotadas no que se denomina de “diário de campo”, sendo que a definição deste faço a seguir.

2.3.2. Diários de campo

Diários foram produzidos com os apontamentos das observações feitas. A confecção destes teve como objetivos descrever o que foi visto no trabalho de campo, em situações cotidianas da cultura escolar. Procurei utilizá-los também para expor minhas reflexões e interpretações sobre os fatos ocorridos.

O diário de campo, como se convencionou chamar essas produções provenientes de observações no local investigado, pode ser entendido, segundo Bossle (2003), como “[...] um instrumento de registro do trabalho de campo, é um documento íntimo e pessoal, e que são atribuídos, também, juízos e comentários sobre o que se observa” (p. 116). Nele, o pesquisador deve registrar todas as ações provenientes do processo de investigação, desde os primeiros contatos com o local em que se pretende realizar o estudo, bem como as primeiras impressões da realidade do mesmo, até o último dia da pesquisa de campo.

Após a compreensão da importância da confecção dos diários de campo durante as observações participantes, faz-se necessário elucidar como esses registros devem ser feitos. Angrosino (2009) destaca que é primordial que o pesquisador se habitue a registrar a data, o horário e o local de realização da observação. Ressalta também que os nomes dos participantes devem ser preservados, bem como que se deve ter cuidado para que os eventos sejam registrados em sequência, de acordo com a ordem cronológica em que os mesmos ocorrem, evitando assim confusões no momento de se analisar as informações.

Os registros que resultam das observações no campo devem ser tanto descritivos quanto reflexivos (TRIVIÑOS, 1987; BOSSLE, 2003). As descrições devem ser capazes de angariar o maior número de informações acerca das situações observadas a fim de possibilitar a compreensão “[...] da totalidade do fenômeno em seu contexto, dinamismo e relações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 155). Exige o exercício da reflexão, na busca pela compreensão dos aspectos simbólicos que permeiam as ações do público observado.

É importante frisar que, na condição de professor de EFI do grupo investigado, procurei realizar observações em todos os locais da Escola. Essas foram realizadas nos dias que condiziam com minha carga horária semanal de 20h, o que significa dizer que as observações foram realizadas em duas manhãs e duas tardes. O ponto primordial de ser explicitado é que, nos momentos em que não estava ministrando aulas, fazia os registros ao mesmo tempo em que as situações ocorriam, no entanto, quando estava observando os alunos durante as aulas de EFI, esses eram feitos posteriormente. O que para Bossle (2008) exige muito da “[...] lembrança das situações em detalhes [...]” (p.118). Visando a uma maior fidedignidade dos diários produzidos sobre os ocorridos em aula, e para não ser “traído” pela memória, adotei a estratégia de fazer anotações dos pontos de maior relevância no momento em que os mesmos ocorriam. Explico, durante as aulas ficava com um bloco de notas e uma caneta em mãos. À medida que situações que considerava relevantes ocorriam, fazia breves registros, bem como anotava palavra-chave no mesmo. Logo após o término das aulas, complementava as informações. Em um segundo momento, quando encerravam os turnos de aula, quando, conseqüentemente, tinha um tempo um pouco maior, gravava meus relatos e impressões sobre os ocorridos em um gravador de MP4. O passo seguinte, agora em um local tranquilo e com tempo disponível, consistia em escutar as gravações e

retomar as anotações do diário de campo, para, a partir daí, confeccionar um texto mais elaborado, rico em detalhes, sobre os ocorridos na escola.

Desde o meu início na carreira docente municipal e, conseqüentemente, nesta Escola, habituei-me a confeccionar um diário. Neste, além da chamada e do planejamento das aulas, comecei a relatar um pouco do que acontecia no meu dia a dia na escola. Inicialmente realizava esse exercício mais como uma maneira de refletir sobre a minha prática educativa e sobre o público que a escola atendia. Com o passar do tempo e meu ingresso no mestrado, percebi que aquele ato foi importante para me auxiliar na confecção dos diários de campo. A seguir, apresento um recurso para coleta das informações que foi de suma importância para a confecção e riqueza de detalhes dos diários de campo, os diálogos.

2.3.2.1. Diálogos

Durante a realização deste estudo, por vezes refleti sobre quais os instrumentos mais adequados a serem utilizados para responder aos objetivos que havia traçado para o mesmo. Vivendo o cotidiano da Escola, tinha ciência de que boa parte dos alunos não se disponibilizaria a realizar entrevistas gravadas, dos que talvez aceitassem, corria o risco de responderem o que eu estava esperando ouvir. Tomado por esses questionamentos, busquei orientação de um professor, investigador da cultura escolar na sua forma mais ampla e com vasta experiência no campo. Esse foi o primeiro pesquisador a me sugerir uma maior compreensão da potencialidade dos “diálogos” como instrumento de coleta de informações.

Buscando embasamento em estudos que se valeram, dentre outros recursos, da realização de diálogos com os participantes do mesmo, pude constatar que já está se reconhecendo este como um instrumento de coleta de informações potente. Muito dessa aceitação se dá pelo seu caráter informal (BOSSLE, 2008; LOURENÇO, 2010; MEDEIROS, 2015), que faz com que o colaborador do estudo fique mais à vontade para contribuir com as informações.

Lourenço (2010) reforça a validade dos diálogos por entender que esses possibilitam o conhecimento “[...] a partir do corriqueiro” (p.68). Também se salienta na literatura que os participantes dos estudos, por vezes, se manifestam muito mais por meio dos diálogos informais do que nas entrevistas propriamente ditas (LOURENÇO, 2010; MEDEIROS, 2015).

Ciente das questões envolvendo os instrumentos utilizados nesta pesquisa, utilizei também os diálogos com os alunos, bem como com docentes de outros componentes curriculares, servidores não docentes e membros da equipe diretiva. Ao passo que ocorria algum fato que considerava ser representativo da cultura discente daquela escola, não poucas vezes tentei estabelecer diálogos com os atores envolvidos em tais questões, ou mesmo os que também as estavam observando de fora. Pude captar pensamentos e entendimentos dos discentes da Escola e demais membros da comunidade escolar de uma maneira muito informal. Para tal, registrava pontos centrais dos diálogos no momento em que os mesmos ocorriam, quando era o caso, gravava minhas impressões em algum momento de intervalo ou após o término das aulas e depois as transferia com riqueza de detalhes para o diário de campo. Na próxima seção, explicito outro instrumento utilizado para a obtenção das informações, as entrevistas. Estas, por sua vez, entendo que tenham ganhado potencialidade e complementaridade com a utilização dos diálogos.

2.3.3. Entrevistas

Primeiramente, faz-se necessária a compreensão do termo entrevista. Esta, de caráter mais formal, está relacionada com o compartilhamento de informações e/ou opiniões sobre uma determinada temática, sendo realizada de forma oral por parte do colaborador que está sendo entrevistado (NEGRINE, 2004). Woods (1995) ressalta que, nas entrevistas, assim como em toda a investigação, é preciso que se estabeleça uma relação de confiança entre pesquisador e entrevistado, pois, no caso da entrevista, é preciso que o colaborador esteja tranquilo, que confie no entrevistador, pois somente dessa forma se sentirá à vontade para explicar sobre a temática em questão. Complementando, Alves–Mazzotti e Gewandsznajder (1998) ressaltam que a entrevista visa compreender os significados atribuídos pelo grupo investigado a situações, acontecimentos e sujeitos do seu cotidiano.

A entrevista pode ser compreendida como “uma extensão lógica da observação” (ANGROSINO, 2009, p.61). No caso das entrevistas etnográficas, como Angrosino (2009) se refere às mesmas, há uma proximidade entre entrevistador e entrevistado, no entanto, isso não pode afetar na realização da mesma. Para isso, é preciso que o pesquisador que está realizando a entrevista mantenha o controle da situação. Segundo André (2005), para uma entrevista ser consistente e com

apontamentos importantes para o objeto de estudo, é preciso que o investigador, além de ouvir, se preocupe em tomar algumas notas de pontos importantes, bem como que mantenha a mesma centrada em questões básicas, sempre solicitando melhores esclarecimentos do colaborador quando achar necessário.

Preocupado em manter o foco das entrevistas no ponto central da investigação, algumas questões foram pré-estabelecidas. A eleição de perguntas pré-determinadas não significava que não pudessem surgir outras, no decorrer das entrevistas, o que acabou ocorrendo, mas sim um cuidado para não sair do tema central da investigação. Quando optei por esse desenho de entrevista, interpretei que a classificada como semiestruturada era a mais indicada para o estudo realizado. Negrine (2004) afirma que a entrevista, nestes moldes,

“[...] está pensada para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não-previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa” (p.74).

Ao optar pela realização de entrevistas semiestruturadas, almejei garantir informações, opiniões e sentimentos sobre pontos que considere centrais para a investigação. Por outro lado, ao eleger esse molde de entrevista, procurei proporcionar certo grau de flexibilidade para o entrevistado indicar aspectos que mais considerava relevantes acerca do objeto de estudo (TRIVIÑOS, 1987; NEGRINE, 2004).

As questões elaboradas para o roteiro das entrevistas (apêndice C) emergiram de situações e inquietações que surgiram do trabalho de campo (BOSSLE, 2003). Foram entrevistados três estudantes que considere, embasado no trabalho de campo, que representavam a cultura discente da instituição de ensino em questão, bem como do então coordenador pedagógico da mesma.

As entrevistas foram realizadas no período de 29/11/2016 a 14/12/2016. Todas foram realizadas no interior da escola, em locais reservados, onde foi possível manter o sigilo das informações. Para a realização das mesmas, fazia uso de um gravador MP4, bem como de um roteiro. Cabe destacar que não eram perguntas fechadas, podendo o entrevistado respondê-las dentro de outra questão, bem como surgirem novas perguntas dependendo do andamento da mesma.

As gravações das entrevistas foram transcritas e devolvidas para os colaboradores. Como já era esperado, as entrevistas realizadas com os estudantes

foram curtas, suas respostas eram breves. Apesar de estruturar um roteiro com perguntas bem simples, em diversos momentos foi preciso que eu explicasse a questão para os mesmos. No entanto, isso de forma alguma desmerece as entrevistas realizadas pelos estudantes colaboradores, pois os mesmos deram contribuições importantes para auxiliar, juntamente com a entrevista do Coordenador Pedagógico, e com os demais instrumentos de coleta de informações, na compreensão do objeto de estudo. No tópico a seguir, apresentarei o último instrumento de coleta de informações utilizado, a análise de documentos.

2.3.4. Análise de documentos

Realizei uma análise de documentos como forma de auxílio na compreensão do fenômeno investigado. Essa análise teve como objetivo obter informações que ajudassem a entender melhor o contexto em que ocorreu a pesquisa, bem como as informações que surgiram do trabalho de campo. Sendo assim, compactuo com o pensamento de André (2005), quando a autora ressalta que a análise de documentos é de suma importância para estudos de caso, pois esse procedimento investigativo acaba por contribuir com a complementação das “[...] informações obtidas por outras fontes e fornece base para a triangulação dos dados” (p. 53).

Alves-Mazzotti; Gewandsznajder (1998) consideram documento como:

[...] qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. Regulamentos, atas de reunião, livros de frequência, relatórios, arquivos, pareceres, etc., podem nos dizer muita coisa sobre os princípios e normas que regem o comportamento de um grupo e sobre as relações que se estabelecem entre diferentes subgrupos. [...] No caso da educação, livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aula, trabalhos de alunos são bastante utilizados (p. 169).

Os documentos a serem utilizados para a análise podem ser tanto “[...] pessoais, legais, administrativos, formais ou informais” (ANDRÉ, 2005, p. 53). O que se faz necessário explicitar é que esses documentos, uma vez que contenham informações úteis para o estudo, devem ser contextualizados (WOODS, 1995), seja pelo motivo de sua utilização, seja pela sua contribuição para a pesquisa de campo. A análise documental foi realizada em todos os momentos da pesquisa, sendo que acabaram por me auxiliar a compreender melhor o objeto de estudo.

Em um primeiro momento, fiz a utilização de documentos oficiais que me auxiliaram a estruturar a presente dissertação. Compreender melhor o cenário da Educação Básica pública como um todo; o que a legislação nacional garante para a EJA; o que versa quanto à disciplina de EFI para a Educação Básica; bem como para a referida modalidade de ensino. Esses documentos foram: CF de 1988, a LDBEN nº 9394 de 1996, as Leis nº 10328 de 2001 e nº 10793 de 2003, que alteram o texto da LDBEN de 1996, referente ao oferecimento da EFI na Educação Básica. A Lei nº 11741 de 2008 que, dentre outras providências, altera dispositivos da LDBEN nº 9394 de 1996, estabelecendo diretrizes e bases para a educação nacional, de modo a redimensionar, institucionalizar e integrar, dentre outras, as ações da EJA. A Proposta Curricular para a EJA (no que compete à EFI), destinada ao segundo segmento do ensino fundamental, elaborada pelo MEC em 2002.

Feita essa primeira análise para compreender o contexto geral no qual a pesquisa estava localizada, centrei meus esforços em um documento que tratasse especificamente do objeto de estudo desta investigação. Refiro-me ao PPP da Escola, este pensado e elaborado exclusivamente com o intuito de atender às particularidades da mesma. Sendo assim, a análise desse documento foi de grande valia para auxiliar na compreensão de outros achados obtidos através de outros instrumentos de coleta das informações.

Entendo ser importante destacar algumas particularidades quanto à elaboração do PPP e posterior aprovação do mesmo pela mantenedora (SMED). Em diálogo com a professora que, na época (2016), exercia a função de Direção na Escola, fui informado de que o mesmo ainda não havia sido aprovado pela SMED. Naquele momento, não compreendi muito bem o que ela havia dito, posteriormente, quando já estava escrevendo este relatório final, senti a necessidade de retomar aquele assunto. Então, já em fevereiro de 2017, busquei dialogar com a mesma professora, agora ocupando o cargo de Vice-Direção. Levantei as mesmas questões, dizendo que não havia compreendido bem na época. Foi então que ela me explicou. Segundo ela, no ano de 2011, a mantenedora solicitou que as escolas municipais enviassem seu PPP. O corpo docente da Escola, por sua vez, revisou e atualizou o seu e enviou para a mesma. Em 2012, obtiveram uma resposta da SMED onde foram solicitadas algumas alterações. As mesmas foram feitas e reencaminhadas para a mantenedora. Segundo a Vice-Diretora, nos anos de 2013 e 2014, foram feitas visitas técnicas à Escola para a verificação se o que constava no

PPP era cumprido pela mesma. A Vice-Diretora encerra sua fala informando que desde 2013 não recebem uma resposta da mantenedora, inclusive tentam encerrar as atividades da Escola desde o final do ano letivo de 2014. No entanto, informa que seguem o PPP, pois o mesmo foi aprovado pela comunidade escolar. Sendo assim, utilizo como documento oficial o PPP de 2013, uma vez que o mesmo é o que vigora até a presente data.

2.4. TRIANGULAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Início esta seção fazendo referência a Triviños (1987), ao destacar o alto grau de complexidade da produção de estudos qualitativos. O referido autor parte de princípios que versam sobre a impossibilidade de um fenômeno social existir de forma isolada. Defende que os mesmos possuem raízes históricas, são tomados de significados culturais, podendo ser feitas associações com uma macrorrealidade social. Tendo em vista o quão densa pode ser a triangulação dos achados em estudos de natureza qualitativa, isso faz com que os estudiosos que se propõem a tal necessitem de um grande e consistente suporte teórico e capacidade de interpretação. Uma vez feito o devido destaque acerca da complexidade de análise e interpretação em estudos qualitativos, apresento os procedimentos que utilizei para tal.

O processo utilizado para a análise e interpretação das informações obtidas nesta investigação foi o denominado de triangulação. De acordo com Alves-Mazzoti e Gewandszajder (1998), está se triangulando quando se buscam diferentes formas e métodos para se investigar um mesmo objeto. No processo de triangulação, vali-me dos diversos instrumentos utilizados para a coleta das informações (observação participante, diário de campo, diálogos, entrevistas, análise de documentos), do aporte teórico, onde sistematicamente realizava leituras que me auxiliassem a interpretar e compreender melhor o fenômeno estudado, bem como das minhas próprias considerações, uma vez que, como já mencionado, em pesquisas etnográficas o pesquisador pode ser entendido como o principal instrumento de coleta das informações (BOSSLE, 2003; ANDRÉ, 2005; 2014).

Concordo com Stake (2011) quando defende que os pesquisadores qualitativos triangulam para conferir mais confiança às evidências encontradas. Pois, valendo-se de outras técnicas de coleta de informações, e se estas reforçarem as

evidências, poder-se-á, realmente, atribuir veracidade e legitimação aos significados atribuídos aos achados. Reforçando esse pensamento, Martins (2008) ainda acrescenta que, se as técnicas de coleta das informações forem distintas, os significados que emergirem desse processo oferecerão “[...] um excelente grau de confiabilidade ao estudo” (p. 80).

Ciente de que a triangulação pode ser compreendida como um processo que se utiliza de várias fontes para a análise das informações, pode-se concluir que a mesma objetiva descrever, explicar e compreender de forma consistente os objetivos do estudo (TRIVIÑOS, 1987; BOSSLE, 2003; MEDEIROS, 2015). Molina Neto (2004) destaca que esse processo “[...] impede a aceitação das impressões iniciais, e dessa forma, tanto a técnica da triangulação das fontes como a técnica de coleta da informação se processam simultaneamente uma vez iniciada a pesquisa” (p. 132).

Durante o trabalho de campo, fui desenvolvendo técnicas que contribuíssem para uma melhor compreensão do mesmo. Como a investigação consistia de um estudo de caso etnográfico, fazia um esforço para que meus registros fossem tanto descritivos quanto reflexivos. Com o passar do tempo, fui aprimorando as formas de realizar as observações e registros. Dessa forma, escutar as gravações de meus relatos, consultar minhas anotações e produzir os diários de campo fazia com que eu retomasse o referencial teórico utilizado no estudo, bem como buscasse outras referências que em um primeiro momento não haviam sido utilizadas.

Sendo assim, a análise das informações se desenvolveu durante todos os momentos do trabalho de campo. Talvez, no início, de forma mais superficial, mas com o passar dos meses o processo foi se tornando mais aprofundado. Ao final do ano letivo, após revisitar os diários de campo contendo minhas descrições, impressões, reflexões, diálogos, bem como com o aporte teórico e o PPP da Escola, foi possível realizar entrevistas com estudantes e coordenador pedagógico contendo questões que foram recorrentes durante todo o trabalho de campo.

O término do trabalho de campo se deu ao final do ano letivo de 2016 e, conseqüentemente, com as férias escolares. Esse período foi de grande valia para mim, pois corroborou para que eu me distanciasse do objeto de estudo a fim de “estranhá-lo” (VELHO, 1978). Logo, com o distanciamento físico, assim como com as sucessivas leituras do material obtido por meio dos diferentes instrumentos de coletadas das informações, aporte teórico e das minhas próprias interpretações,

pude lançar um olhar mais crítico sobre o objeto de estudo. Deste modo, foi possível categorizar os achados de acordo com sua proximidade, que resultaram em duas grandes categorias deste estudo. A primeira intitulada “Uma identidade marginal” e a segunda “‘Que Educação Física estranha’: a cultura discente nas aulas de EFI - concepções e entendimentos da disciplina”, as quais são tratadas em profundidade no capítulo intitulado “O produto da pesquisa”.

2.5. VALIDEZ INTERPRETATIVA

A validade interpretativa pode ser compreendida como a busca pela legitimação do produto da pesquisa, produzido através da análise e interpretação dos achados do trabalho de campo. Segundo André (2005), a utilização de métodos distintos de coleta de informações, e a posterior triangulação dos mesmos, corroboram para a validação interpretativa do estudo de caso etnográfico. Na presente investigação, busquei respaldo em Molina Neto (2004) ao ressaltar que estudos que fazem uso desse método (etnográfico) buscam a credibilidade do material produzido através de validação nos âmbitos interno e externo.

No que se refere à validade interna, esta consiste de uma sustentação por meio de uma densa base teórica. Isso significa dizer que essa validade se dá por intermédio das interpretações, análises tecidas a partir do referencial teórico utilizado no estudo (BOSSLE, 2003; MOLINA NETO, 2004; BOSSLE, 2008; MEDEIROS, 2015).

Com relação à validade externa, primeiramente fiz a devolução das transcrições das entrevistas para os colaboradores que as concederam. Esse processo foi bem particular. Com relação ao Coordenador Pedagógico, o mesmo teve a transcrição de sua entrevista enviada por e-mail, para que tomasse conhecimento do seu conteúdo, bem como alterasse alguma informação, caso entendesse ser necessário, o que acabou ocorrendo. Após pequenas correções em vícios de linguagem, o mesmo reenviou o material resultante de sua entrevista com o aceite de sua utilização no estudo. Com os estudantes, o procedimento foi mais trabalhoso, como alguns estão se alfabetizando e/ou apresentam dificuldade de leitura, mais uma vez nos reunimos (individualmente) em um local reservado na Escola. Munido da transcrição da entrevista, bem como do aparelho de MP4, no qual constava a gravação original da mesma, li todo o conteúdo da transcrição para o

estudante colaborador. Caso surgisse alguma dúvida sobre o material, o áudio da entrevista poderia ser utilizado. Após ouvir a leitura da transcrição, se o aluno colaborador estivesse de acordo, o mesmo assinava um termo, em duas vias, concordando em disponibilizar o material para o estudo. Uma via mantive em meu poder e outra disponibilizei aos estudantes. Como um deles é morador de rua, outro está habitando um abrigo e o terceiro, apesar de morar em uma casa, não possui muita organização, concordamos que as suas vias ficariam guardadas em suas pastas pessoais⁹ no SAIA.

O segundo nível de validação externa se deu na disponibilização do material para outra pessoa (capacitada para tal) verificar se havia coerência interna no material produzido (BOSSLE, 2003; MOLINA NETO, 2004; BOSSLE, 2008; MEDEIROS, 2015). Sendo assim, o material foi disponibilizado para outro pesquisador com experiência em estudos etnográficos dedicados à investigação da cultura escolar. Ainda com relação à validade externa, também procurei conferir validade do material produzido através de apresentações de minhas descrições, interpretações ao Grupo de Pesquisa Qualitativa Didática e Metodologia do Ensino da Educação Física (DIMEEF), do qual faço parte. A seguir falo sobre os cuidados éticos que foram tomados para a realização deste estudo.

2.6. CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA

O estudo foi realizado seguindo os pressupostos éticos cabíveis. O mesmo faz parte de um projeto maior intitulado “Cultura Escolar e a Educação Física na Rede Pública de Ensino do RS na Perspectiva Teórico-Metodológica da Etnografia e da Autoetnografia”. Importante destacar também que a presente investigação contou com a anuência tanto da Escola quanto da SMED de Porto Alegre.

Com relação aos participantes da pesquisa, alguns colaboradores foram convidados a concederem entrevistas voluntariamente de modo a auxiliarem no processo de coleta das informações. Após a realização das entrevistas e posterior transcrição das mesmas, os sujeitos entrevistados puderam analisar o material, alterar ou acrescentar alguma informação e/ou correção, caso entendessem

⁹ Como forma de auxiliar na organização dos estudantes, o SAIA disponibiliza para todos uma pasta individual, para guardarem sua documentação, bem como exames, receitas médicas, entre outros. Além disso, também guarda a medicação dos alunos que solicitam tal ação, bem como os lembram dos horários que as mesmas devem ser consumidas.

necessário, para só após as mesmas serem utilizadas no presente estudo. Os que aceitaram, por sua vez, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice D) no qual autorizavam a utilização de suas entrevistas na presente investigação. Importante frisar que as identidades dos mesmos, bem como de todos os atores que participaram do estudo, foram mantidas em sigilo. As informações contidas nesse material foram utilizadas unicamente para fins científicos. Também destaco que a pesquisa cumpriu com as determinações da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012).

2.7. O CASO DE ESTUDO - A Escola da Resistência¹⁰

Antes de iniciar o capítulo intitulado “o produto da pesquisa”, onde apresento as categorias de análise por mim destacadas, bem como o resultado desta investigação, na qual permaneci por um longo período imerso realizando o trabalho de campo (março de 2016 a dezembro de 2016), sendo realizados 76 registros em diário de campo (dois referentes a observações realizadas no turno da tarde, seis no turno da manhã e 68 referentes a ambos os turnos), trago a apresentação do caso estudado. Ao ler e reler meus diários de campo, entrevistas, PPP da Escola, bem como o referencial teórico que me embasou no estudo, percebi que seria interessante e de grande valia para os leitores deste relatório contextualizar o objeto, bem como tentar descrevê-lo para que a posterior “visualização” e compreensão das minhas categorias de análises e interpretações pudessem ser mais consistentes.

O fato de a Escola e o público ao qual se destina terem despertado o interesse de diversos pesquisadores (vide seção 1.5. A Escola como campo de pesquisa) pode indicar que a mesma é um campo muito rico a ser investigado. Sua estrutura, seu cotidiano, mas principalmente as particularidades do seu público instigam pesquisadores de diversas áreas, entre os quais também me incluo. No entanto, para buscar respostas a essas perguntas, entendo que seja relevante primeiro que se saiba por que surgiu essa instituição de ensino e para que público ela foi pensada e estruturada.

¹⁰ Nome fictício.

2.7.1. Contextualização

Ao se andar pelas ruas do centro da cidade de Porto Alegre, é comum observar pessoas dormindo em bancos de praças, embaixo de marquises de prédios, pedindo dinheiro, guardando carros, fazendo uso de substâncias psicoativas, ou simplesmente perambulando como se não tivessem rumo. Esse é um cenário que algumas pessoas já podem até terem naturalizado, no entanto, eu não. Não consigo achar “normal” ver uma pessoa dormindo ao relento, com roupas sujas e muitas vezes passando fome, situações estas que estão cada vez mais recorrentes em nossa cidade, não podem ser dissociadas da forma como a nossa sociedade está organizada, como complementa o trecho extraído do cadastro realizado sobre a população adulta em situação de rua na cidade de Porto Alegre:

A existência histórica dos moradores de rua não pode ser ignorada ou deslocada da construção e das discussões acerca da nossa sociedade, especificamente falando, da construção de uma sociedade justa e de direitos. Esta parcela da população vem crescendo e sofrendo diretamente as consequências de um modelo econômico neoliberal globalizado, produtor de exclusão em todas as esferas, tanto econômica, como política, cultura e social (PORTO ALEGRE, 2012, p.6).

Na cidade, o órgão responsável por esse público, no âmbito social, em ofertar serviços e programas que promovam a inclusão de cidadãos, famílias que se encontram em situação de risco e vulnerabilidade social é a FASC¹¹, que desde o ano de 1994 vem executando serviços destinados à população adulta em situação de rua de Porto Alegre (PORTO ALEGRE, 2012).

Para se ter uma noção de quanto a população adulta em situação de rua vem aumentando consideravelmente em Porto Alegre, apresento pesquisas já realizadas que centraram seus esforços em cadastrar essa população. No ano de 1995, a FASC, juntamente com a PUCRS, apontou a existência de 222 pessoas vivendo em situação de rua na cidade. Já em 2007, a UFRGS, a pedido da FASC, localizou 1.203 adultos vivendo em situação em Porto Alegre, um salto gigantesco. Outro senso realizado pela FASC, em dezembro de 2011, publicado em 2012, encontrou 1.347 pessoas adultas vivendo em situação de rua na referida cidade (DORNELLES *et al.*, 2012). E, por fim, o último senso encomendado pela FASC junto ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS, realizado entre setembro e outubro de

¹¹ Disponível em: http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?p_secao=56. Acesso em: 16 de abril de 2016.

2016, já explicitado na introdução deste relatório, localizou 2.115 adultos vivendo em situação de rua na cidade de Porto Alegre (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2016).

Ao analisarmos apenas os números, 2.115 adultos em situação de rua na cidade não parece tão significativo frente aos cerca de 1.481.019 habitantes¹² da cidade de Porto Alegre no ano de 2016, de acordo com a estimativa do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Porém, ao compararmos apenas a população em situação de rua em 2012 com os dados encontrados em 2016, perceberemos que houve um grande aumento no número de adultos nessa situação, cerca de 57% (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, 2016). Dessa forma, é possível interpretar que esta é uma questão que necessita de grande atenção da gestão municipal.

A população adulta em situação de rua que utiliza os serviços da FASC é composta por um grupo heterogêneo, com características bem diversificadas. São:

[...] jovens adultos, homens, mulheres, idosos, desempregados, pessoas com sofrimento psíquico, migrantes, dependentes químicos, pessoas com deficiência, sem convivência familiar permanente ou com vínculos familiares fragilizados, famílias monoparentais e famílias ampliadas, sem residência fixa ou expulsas de suas comunidades pelo tráfico ou pela violência (DORNELLES *et al.*, 2012, p. 43-44).

Público este que utiliza esse serviço para fins sociais, mas com relação à Educação, onde procuram por esse direito? Em tese, esse é um direito que lhes é assegurado constitucionalmente, sendo possível a sua matrícula em qualquer escola pública (desde que tenha vaga disponível) que ofereça a modalidade EJA. Mas, será que é qualquer escola que dará conta do atendimento desse cidadão? Ou ainda, será que esse sujeito, devido a toda a sua situação, irá sentir-se confortável para ingressar em uma escola onde talvez ele seja o único ou um dos únicos na sua condição? Será que não sofrerá discriminação dos demais integrantes da comunidade escolar? É nesse cenário, buscando contemplar essas necessidades que se respalda a instituição municipal de Ensino Fundamental em questão. Para tanto, faço uso de um nome fictício para, por motivos éticos, preservar a identidade da mesma. Irei me referir a ela como “Escola da Resistência”. A opção por esse nome não se dá no intuito de fazer menção depreciativa aos estudantes ou mesmo à Escola. Essa escolha se deu pelo fato das inúmeras ações, por parte da instituição –

¹² Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/v3/cidades/municipio/4314902>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2017.

alunos, professores, funcionários e parceiros - para permanecer aberta. Explico. Em outubro de 2014, a Escola foi informada pela SMED que encerraria suas atividades ao final daquele ano letivo. A partir desse momento, houve grande mobilização de toda a comunidade escolar para que o mesmo não ocorresse. Foram realizadas inúmeras ações e protestos, sendo que em um desses, um aluno carregava um cartaz (apêndice E) com as iniciais do nome da Escola (como costuma ser chamada) e logo abaixo a palavra “resiste” pintados de vermelho, com tinta escorrendo, representando, de forma simbólica, que a Escola estava “sangrando”. Para mim, esse cartaz representa perfeitamente a situação em que a instituição se encontra, pois desde então se mantém aberta por meio de liminar judicial. Outro fator que me fez optar por esse nome é que o termo “resistência” (utilizado, coincidentemente ou não, no cartaz) é um dos principais termos que definem as ações da pedagogia crítica, sendo essa ação de manter Escola em funcionamento, de lutar por isso, um belo exemplo de organização política e de “resistência” dos oprimidos (FREIRE, 2015a) aos interesses dos opressores. Nos parágrafos que se seguem, busquei elementos para abordar a Escola desde sua origem, até os dias de hoje, bem como o público que a frequenta, como forma de justificar a escolha desse caso para meu estudo.

As discussões para a abertura de uma escola que atendesse a população em situação de rua de Porto Alegre datam do ano de 1993. Nessa época, a prefeitura da cidade buscava garantir o direito à Educação para crianças e jovens, seguindo os pressupostos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Da mesma forma, discutia-se a criação de uma escola aberta que ampliasse o na época chamado SEJA. No mês de agosto de 1995, finalmente foi inaugurado o prédio provisório da Escola. A mesma oferecia Ensino Fundamental incompleto, nos turnos da manhã e tarde atendia crianças e adolescentes em situação de rua, sendo o período da noite destinado ao público do SEJA. Segundo Rosa (2008), o fato de essa escola funcionar juntamente com o público do SEJA se deveu ao fato de esse serviço ser “[...], na época, o que se tinha de mais vanguarda em termos de proposta pedagógica, organização curricular, portanto, foi aí que a escola se enquadrou” (p.55).

Atualmente, a Escola, que teve seu nome sugerido por uma aluna, atende exclusivamente estudantes de EJA. A mesma que desde o ano de 2009 conta com Ensino Fundamental completo possui uma política diferenciada, de acordo com seu

PPP busca “[...] (re) significar a relação desses sujeitos com seu processo de aprendizagem, [...] contribuir na alteração de seu modo de vida, através da (re) construção de projetos de vida autônomos, no resgate e fortalecimento de vínculos familiares” (PPP da Escola, 2013, p. 4). A prática educativa da Escola da Resistência, tendo em vista seu público-alvo, vale-se muito da concepção de “Redução de Danos” (BRASIL, 2006, art. 20). Quanto às matrículas, estas podem ser realizadas o ano todo, o que faz com que sempre haja alunos novos na Escola. Outra característica do público atendido pela instituição é que muitos não mantêm uma frequência regular, sendo denominados de “alunos FICAIS”¹³.

É possível perceber na Escola a existência de públicos bem distintos, apesar de ser destinada prioritariamente para jovens e adultos em situação de rua, este não é o único público que faz parte do seu cotidiano. No período em que o trabalho de campo foi realizado haviam matriculados na instituição de ensino desde jovens de 16 anos, até adultos com mais de 50 anos. A grande maioria caracterizava-se por viver nas ruas de Porto Alegre, seja de forma isolada, ou em pequenos grupos, que acabam inclusive constituindo uma espécie de comunidade. Também há moradores de abrigos e albergues municipais e uma pequena parcela que não se encontra em situação de rua, mas que também é de classes populares.

A Escola da Resistência está situada no centro da cidade de Porto Alegre. Sua localização facilita o acesso dos estudantes, pois essa continua sendo a região que concentra o maior número de moradores em situação de rua na cidade. Esse fato se dá pela maior oferta de serviços e equipamentos para a população em situação de rua, bem como o fato da grande circulação de pessoas e o alto número de comércios na região (PORTO ALEGRE, 2012). Outro destaque a ser feito com relação a sua localização se deve ao fato de a mesma situar-se entre a seção de fabricação de pré moldados do Departamento de Esgoto Pluvial (DEP) e uma das estações de bombeamento de esgoto do Departamento Municipal de Água e Esgoto (DMAE). Como isso, de um lado, a Escola conta com um barulho constante das máquinas fazendo canos para esgoto e de outro, principalmente nos dias mais quentes, com o excessivo odor vindo da estação do DMAE.

¹³ Sigla utilizada para “Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente”.

2.7.2. Estrutura

A Escola é considerada de pequeno porte por sua mantenedora, sendo que foi estruturada para 90 estudantes, 45 no turno da manhã e 45 no turno da tarde. No período em que foi realizado o trabalho de campo, a mesma contava com 140 alunos matriculados, no entanto, o público variava consideravelmente com o passar dos dias.

A estrutura da mesma é bem pequena, logo na entrada há uma guarita da guarda municipal que não é utilizada, tendo em vista que a mesma não conta com esse servidor desde o ano de 2015. Passando a guarita, há uma pequena praça, a qual chamarei de “praça da frente”, com bancos e mesas fixas, onde os alunos se concentram para conversar, ainda há alguns que jogam damas com tampas de garrafas pet no local. Caminhando mais um pouco, chega-se ao pátio principal da escola. Ficando de costas para a entrada, temos o prédio principal da escola à esquerda. Trata-se de um prédio horizontal, ainda com a estrutura “provisória” de 1995, sendo assim, o mesmo é constituído de paredes bem finas, o material parece ser composto de uma mistura de madeira e cimento, com alguns remendos por fora, que já deveria ter sido substituído por uma construção de alvenaria. Nesse prédio, existem três salas de aula com quadro negro, sendo que uma delas funciona como sala de televisão também. No turno da manhã, essas salas atendem as Totalidades de Conhecimento¹⁴ iniciais e no turno da tarde as finais. O mesmo prédio ainda conta com um laboratório de informática, uma biblioteca, sala da Direção, a secretaria, a sala de cerâmica - onde os alunos que participam do NTE podem ficar no seu contra turno - e a sala de convivência para professores e funcionários. Situados no mesmo prédio, porém com entrada pela parte externa, temos de um lado o refeitório e a cozinha e do outro os banheiros masculino e feminino e, entre os dois, o dos professores e funcionários.

¹⁴ As Totalidades de conhecimento constituem os instrumentos conceituais a partir dos quais a interdisciplinaridade poderá efetivar-se na dependência da atitude, da predisposição, dos conceitos epistemológicos dos professores, em particular do grupo que formam e reformam [...] representam a busca da unidade perdida, pois cada Totalidade encontra-se inserida na seguinte, construindo-se com isso a visão totalizante e globalizante de toda a práxis docente e das aprendizagens dos alunos. Totalidade 1: Construção de códigos escritos (exemplo: alfabético-numérico); Totalidade 2: Construção dos registros dos códigos; Totalidade 3: Construção das sistematizações dos códigos; Totalidade 4: Aprofundamento das sistematizações através; Totalidade 5: Das generalizações dos códigos e; Totalidade 6: Das transversalidades entre os códigos, trabalhando com conceito que envolvem as relações homem/mulher/natureza, conforme os Campos de Saber (PORTO ALEGRE, 1997b, p. 31-32).

Localizado à direita do pátio principal está o prédio destinado para o papel artesanal. Este, construído posteriormente ao prédio principal da Escola, já é de alvenaria. Nele os estudantes do NTE podem participar do projeto no seu contra turno. Ao lado deste, temos a sala do SAIA, passando a mesma ficam os chuveiros onde os alunos tomam banho. O local conta com apenas três, o que acaba gerando certo tumulto nos momentos reservados ao banho. Ao lado da peça onde se localizam os chuveiros, fica a lavanderia da escola. Atrás da lavanderia, há um tanque onde os estudantes podem lavar as suas roupas. Este local também é destinado para os alunos deixarem seus “carrinhos”. Estou me referindo a carrinhos de supermercados de que alguns fazem uso para carregarem seus pertences, como cobertas e colchões, e também carrinhos para coleta de material para reciclagem, uma vez que há discentes que se utilizam dessa fonte de renda. Nesse espaço, que é o “fundo” da escola, também fica localizada a “quadra velha”, como os estudantes se habituaram a denominar a mesma. Trata-se de uma quadra poliesportiva aberta, de cimento, que já não é mais utilizada para as aulas de EFI. A mesma já não conta com as pinturas das linhas de marcação no chão, assim como os aros das cestas de basquete estão caindo ou tortos. Atualmente, existem varais na mesma para que os alunos estendam suas roupas. O portão que dá acesso a essa parte da escola (tanque, local para guardar “carrinhos” e quadra velha) fica fechado com um cadeado e só é aberto quando os estudantes justificam o motivo para acessar o local. Essa atitude foi tomada devido ao fato de alguns alunos estarem indo para essa quadra para dormirem e/ou fazerem uso de substâncias psicoativas.

Atrás do prédio principal, há outra praça a qual chamarei de “praça da quadra”, com alguns bancos. Também é onde ficam localizadas as hortas que os estudantes têm cultivado juntamente com alunos de um projeto de extensão da UFRGS. À esquerda dessa praça, fica a quadra poliesportiva utilizada para as aulas de EFI. A mesma encontra-se em bom estado, possui cobertura e é toda gradeada, sendo aberta apenas para as aulas de EFI ou para algum projeto e/ou oficina que esteja ocorrendo na Escola. Possui pintura com marcações de futsal, handebol, basquete e vôlei. Conta com redes nas goleiras e nos aros das cestas de basquete. Possui uma mesa de pingue-pongue que fica encostada em um dos pilares da estrutura do telhado, só sendo montada quando irão utilizar. A quadra também possui alguns bancos em sua lateral, onde os alunos que não participam das aulas costumam ficar sentados e/ou deitar para dormir.

Situada entre a quadra poliesportiva e a praça da quadra, fica uma construção que consiste de dois banheiros adaptados completos. No entanto, em um deles os materiais de EFI são guardados, uma vez que o mesmo possui um armário gradeado com chave. Também era nesse mesmo local que duas alunas transexuais da Escola tomavam banho, devido ao fato de algumas estudantes mulheres terem reclamado de elas utilizarem o mesmo banheiro que elas. O outro banheiro adaptado, além de servir como depósito, era utilizado por uma estudante para confecção de sabonetes, que a mesma aprendeu a fabricar em uma das oficinas ofertadas na Escola através do auxílio de parceiros.

Encerrando a descrição da estrutura da Escola da Resistência, passando os banheiros adaptados está situado um galpão de madeira. Este, que inclusive já foi utilizado como sala de aula, atualmente foi cedido pela Direção para que ocorressem as reuniões do Movimento da População em Situação de Rua de Porto Alegre, bem como para o projeto Boca de Rua. Este último consiste de uma publicação impressa em formato de jornal que é produzida e vendida por pessoas em situação de rua na cidade de Porto Alegre, o mesmo funciona como uma fonte de renda alternativa para esses sujeitos¹⁵.

A seguir, farei destaques sobre o funcionamento da escola, sendo este o último tópico de apresentação do caso. Destaco os horários, acordos, e modo como os estudantes ocupam esses espaços.

2.7.3. Funcionamento

O turno da manhã se inicia às 7h30 minutos, quando a escola é aberta para a chegada dos estudantes. Quem pode entrar nesse horário são os alunos das totalidades iniciais de conhecimento e os participantes do NTE, estes últimos apenas nos dias em que as atividades de papel artesanal e cerâmica são oferecidas. Quem controla a entrada dos estudantes é algum membro da equipe diretiva, uma vez que a escola não conta com um servidor ou funcionário responsável pela portaria. Nesse horário, os alunos começam a ocupar os espaços da escola. Alguns ficam na praça da frente, outros vão guardar seus carrinhos e/ou pertences no local estipulado para tal. Outros, por sua vez, já ficam sentados na calçada perto do refeitório para

¹⁵ Disponível em: <http://www.alice.org.br/mais-projetos/linha-1-%E2%80%93-novos-canais-de-comunicacao/boca-de-rua/>. Acesso em: 22 de fevereiro de 2017.

esperar o café da manhã e ainda há os que ficam em frente à Escola, do lado de fora, fumando cigarro e/ou conversando. O café da manhã só é liberado pelas funcionárias da cozinha quando há a presença de algum professor ou membro da equipe diretiva para acompanhar os estudantes. Os mesmos ficam responsáveis pela organização e higiene dos mesmos. Ninguém pode entrar no refeitório e pegar seu café da manhã sem antes lavar as mãos. Esse funcionamento parece algo tanto quanto banal, mas alguns estudantes, não poucos, tentam pegar seu lanche sem higienizar as mãos, alguns, inclusive, discutindo com o servidor que lhes solicitou tal ação.

Esse período também é destinado para os estudantes que estão em situação de rua tomarem banho. Alguns poucos não têm o hábito de tomar banho regularmente, acabam fazendo-o por meio de pedido de algum professor ou membro da equipe diretiva, mas não são maioria. O banho é sempre no início da manhã, exceto nos dias em que ocorrem as aulas de EFI, nesses dias o banho é após a referida disciplina. Este acordo ocasiona muitos conflitos e discussões por parte dos alunos. Muitos alegam precisarem de um banho devido ao mau cheiro, para amenizar os efeitos de alguma substância psicoativa de que tenham feito uso, ou ainda para despertarem em decorrência de estarem “amanhecidos”¹⁶. Pela falta e racionamento de material de higiene pessoal, é permitido apenas um banho por aluno por dia. Com isso, não são poucas as vezes em que os estudantes pressionam para tomar banho no início da manhã com o argumento de que não participam das aulas de EFI.

As aulas têm início às 8 horas, tanto para os alunos das totalidades iniciais de conhecimento quanto para os do NTE. Às 9h40 minutos, inicia-se o recreio, neste período os estudantes recebem mais um lanche, momento em que também é preciso a presença de algum professor ou membro da equipe diretiva para liberá-lo. O lanche consiste de uma fruta e, na maioria das vezes, café preto, este por sua vez é uma das particularidades da Escola da Resistência, pois não é comum servirem esse tipo de bebida em escolas. A justificativa para a inclusão do café preto no cardápio da Escola é que o mesmo serve para auxiliar na redução de danos (PPP da Escola da Resistência, 2013) ao uso de substâncias psicoativas. Às 10 horas as aulas se reiniciam, indo até o meio-dia.

¹⁶ Termo que utilizam para se referirem ao fato de terem passado a noite acordados.

Ao meio-dia, inicia-se o almoço. Este, por vezes é um momento de grande tensão na Escola. O mesmo sempre conta com a presença de pelo menos dois docentes, sejam professores ou membros da equipe diretiva. No primeiro horário, almoçam os estudantes do turno da manhã e os participantes do NTE. Nesse momento, os estudantes do turno da tarde já vão chegando e esperando do lado de fora da Escola. O horário de entrada do turno da tarde é às 12h30 minutos, mas algumas vezes os alunos querem forçar o ingresso um pouco antes. O horário de almoço deste turno se inicia às 12h45 minutos. Quando me referi a esse ser um momento de tensão, faço referência ao fato de, não poucas vezes, terem ocorrido discussões no refeitório, algumas vezes, inclusive, ocorrendo luta corporal. O motivo, muitas vezes, é a comida, ou a falta de algum elemento para os estudantes que almoçam depois, porém, também já ocorreram situações de “acerto de contas” de situações ocorridas na Escola ou mesmo de fora dela.

Após o almoço, os estudantes podem ficar assistindo televisão até as 13h15 minutos, além de poderem utilizar o laboratório de informática (este tem afixados na porta os dias em que cada totalidade de conhecimento pode fazer uso do espaço). Às 13h15 minutos, também é disponibilizado mais um café preto para os estudantes. Esse período igualmente é disponibilizado para os alunos da tarde que estão em situação de rua tomarem banho. Assim como no turno da manhã, em dias de aula de EFI o banho se dá após a aula da supracitada disciplina.

O sinal para o início das aulas do turno da tarde é dado às 13h30 minutos, nesse momento os estudantes das totalidades finais de conhecimento e do NTE devem dirigir-se para suas salas, e os demais alunos do turno da manhã são dispensados. O recreio se inicia às 15h20 minutos, quando é disponibilizado para os estudantes um lanche. As aulas recomeçam às 15h40 minutos, encerrando-se com o término do dia letivo às 17h30 minutos.

Durante o cotidiano da Escola da Resistência, ocorre uma série de eventos particulares da cultura da mesma. Cito alguns deles nesta seção de modo mais geral, pois irei dar profundidade a alguns deles na seção destinada ao “produto da pesquisa”. É comum nessa escola que os estudantes tentem entrar na mesma fora de seu turno de aula. São alunos que estudam no turno inverso e que não são pertencentes ao NTE. Muitas vezes, a justificativa dos mesmos se deve ao fato de não terem onde ficar. É comum também que os discentes do turno da manhã, mesmo depois de serem dispensados, fiquem ocupando os espaços da Escola,

tentando permanecer na mesma até o horário do seu fechamento. Essas situações são mais intensas em dias de chuva, quando diversos alunos (fora do seu turno) buscam a Escola para se abrigarem.

Os estudantes também buscam a escola para auxiliá-los a fazer/refazer sua documentação, atrás de algum encaminhamento para tratar de questões de saúde, ou auxílio na busca por emprego. Essas solicitações são feitas junto ao SAIA, local onde muitos deles guardam seus documentos, bem como suas medicações controladas. Fazem isso para não correrem o risco desses pertences serem extraviados pelos mais diversos motivos.

Outra situação muito característica da Escola são as saídas dos estudantes da sala de aula para dormir. Ocupam os mais diferentes locais, praça da frente, praça da quadra, entre a vegetação, quadra velha, calçada do pátio principal, atrás do galpão, inclusive, já houve casos em que arrombaram o galpão para dormir dentro. Como a Escola tem uma carência de quadro funcional, cabe à equipe diretiva, ou algum professor, ficar fazendo esse papel de fiscalizar se não há nenhum estudante dormindo, ou simplesmente fora da sala, em algum dos espaços da instituição.

O último ponto a que faço destaque antes de iniciar a próxima seção é com relação ao uso de substâncias psicoativas no interior da Escola, bem como no entorno dela. Um índice elevado de estudantes da Escola da Resistência faz uso de alguma substância psicoativa, seja ela álcool, maconha, crack¹⁷, loló¹⁸, para citar algumas delas. É expressamente proibido fazer uso de qualquer uma dessas substâncias no interior da Escola, bem como nas suas imediações. No entanto, não raras vezes alunos são pegos, fazendo uso e/ou comercializando as mesmas, seja na Escola ou fora dela. Dentro da instituição, o controle é mais possível de ser feito, no entanto, no horário do recreio, quando os alunos podem sair para a rua, ou no horário do almoço, esse controle fica muito frágil. Não foram poucas as vezes em que os estudantes voltaram da rua visivelmente sob efeito de alguma dessas substâncias supracitadas. Essa é uma questão bem crítica da cultura dos discentes

¹⁷ Conversão do cloridrato de cocaína para base livre através de sua mistura com bicarbonato de sódio e água. É a forma de cocaína mais viciante, as pedras de crack oferecem uma curta, mas intensa euforia aos fumantes.

¹⁸ Droga manufaturada com solventes químicos, geralmente feita com benzina, clorofórmio, éter e essência perfumada.

da Escola da Resistência, à qual é dada mais profundidade nas categorias de análise.

Ao término do trabalho de campo, após reler meus diários de campo, entrevistas e o PPP da escola, questioneei-me como poderia aproximar o leitor deste objeto de estudo tão particular. Tinha receio de que, se optasse por iniciar direto nas categorias de análise, poderia não ser tão bem compreendido. Sendo assim, decidi elaborar esta descrição. Como se trata de uma cultura muito específica, entendi que esta apresentação só teria a auxiliar quem não conhece o objeto a uma melhor compreensão das considerações que trago na próxima seção. A mesma se intitula “o produto da pesquisa”, onde destaco minhas descrições, impressões, interpretações e reflexões sobre o objeto de estudo, a fim de responder ao problema de pesquisa. Para tal, foram elaboradas duas categorias de análise, que serão apresentadas a seguir.

3. O PRODUTO DA PESQUISA

Neste capítulo, destaco as análises, interpretações e informações coletadas durante o trabalho de campo que me possibilitaram responder à pergunta central desta investigação, assim delimitada: *Como são compartilhados os aspectos simbólicos da cultura de alunos em vulnerabilidade social nas aulas de Educação Física em uma escola da modalidade de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?* Importante frisar que, além do aporte teórico utilizado neste estudo, acrescentei outras referências, por entender que seriam necessárias para uma melhor compreensão dos fenômenos destacados e que emergiram de maneira significativa no trabalho de campo.

Na condição de pesquisador iniciante, por vezes me questioneei sobre a melhor maneira (se é que existe uma) de apresentar meus achados e interpretações acerca do fenômeno de estudo. Para tal, busquei sustentação lendo e analisando as estruturações utilizadas em outras dissertações de mestrado e teses de doutorado elaboradas no PPGCMH da UFRGS que centrassem seus estudos na EFI na Educação Básica. Deste modo, dois grupos foram os que mais me detive na compreensão da organização empregada, sendo eles o grupo DIMEEF e o Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (f3p-efice), este último com expressiva tradição na Área de Conhecimento Educação Física. Feito isso, pude constatar que, mesmo alguns estudos seguindo uma estrutura similar, apresentavam aspectos particulares de cada pesquisador, como é recorrente em estudos qualitativos, visto sua característica artesanal (MILLS, 1975; GOLDENBERG, 2011).

Entendo ser importante frisar que as análises e interpretações feitas nesta dissertação de mestrado consistem da compreensão de um fenômeno a partir de um ponto de vista, de um referencial teórico, das “lentes” a que eu, na condição de pesquisador, recorri para enxergar o objeto de estudo. O que pretendo dizer com isso é que talvez outro investigador, ao se propor a realizar um estudo com o mesmo público possa vir a fazer destaques e interpretações diferentes das feitas por mim – e isso também é parte da pesquisa qualitativa. Dissertar em profundidade sobre um determinado tema me parece não ser tarefa fácil, sendo assim, antes iniciar as duas categorias que emergiram do trabalho de campo, entendo ser relevante fazer uma

breve conceituação da temática “violência”. Esta, que permeou todo o trabalho de campo, sendo transversal em ambas as categorias.

No início do trabalho de campo, o que mais me chamava a atenção, tanto nas aulas de EFI quanto nos demais espaços da Escola da Resistência, eram situações envolvendo xingamentos, trocas de ameaças e até mesmo agressões físicas. Buscando apoio em Goularte (2015), que realizou seu estudo sobre violências na escola, na cidade de Gravataí/RS, passei a buscar uma melhor compreensão desses fenômenos no meu estudo. Ao se referir ao termo violência no plural, o referido autor apresenta sua interpretação de que a mesma pode ser analisada de diferentes formas, dependendo do contexto no qual está inserida. Logo, passei a tentar compreender melhor as manifestações de violência do público investigado.

Bossle, Molina Neto e Wittizorecki (2013), ao realizarem uma investigação com professores de EFI da RMEPOA, para buscar compreender o que pensava o coletivo docente sobre as violências na escola, destacam que, através da fala dos docentes, havia certa naturalização de violências por parte dos estudantes das escolas e pela própria comunidade escolar. Sendo assim, concordo com os referidos autores ao interpretarem que a naturalização da violência pode estar relacionada tanto com o ambiente macro quanto com o micro social (BOSSLE; MOLINA NETO; WITTIZORECKI, 2013).

No decorrer do trabalho de campo, busquei compreender melhor os aspectos simbólicos compartilhados pelos estudantes da Escola da Resistência. Passei a tentar observar tais ações pela perspectiva dos estudantes e não pela minha. Dessa forma, passei a compreender que muitos dos xingamentos e atitudes violentas, que eles encaravam como “brincadeiras”, poderiam ser considerados símbolos, signos verbais e corporais que representavam códigos de pertencimento daquela cultura específica.

Assim sendo, a naturalização da violência destacada por Bossle, Molina Neto e Wittizorecki (2013) em seu estudo também ficou evidente na Escola da Resistência. Com o transcorrer do trabalho de campo e retomando repedidas vezes o referencial teórico, percebi que a violência que acometia a instituição em questão, também se manifestava de outras formas, em um primeiro momento, não tão visíveis quanto a física e verbal, mas muito presente no cotidiano da Escola. Irei me referir a essas outras formas como “violências simbólicas”. Essas podendo servir, segundo

Bourdieu (1989), como instrumentos de dominação e poder, contribuindo “[...] para assegurar a dominação de uma classe sobre a outra [...]” (p. 11).

Em muitos dos estudos de Paulo Freire, é possível perceber a presença, marcante, da violência simbólica e a luta deste para combatê-la. A defesa da conscientização das classes populares na busca pela emancipação frente às classes dominantes (FREIRE, 1979) é um alerta sobre a violência (simbólica) que as classes dominantes exercem sobre minorias para a manutenção do status quo (FREIRE, 2015a). Segundo Andrade (2016), ao fazer referência ao conceito de violência nas obras de Paulo Freire, destaca que a mesma é interpretada como a:

[...] raiz do autoritarismo e das relações de exploração, disseminados na cultura brasileira. Dessa violência vertical, entre opressor e oprimido, derivam-se violências horizontais, entre oprimidos, também exigindo reconhecimento e superação (p. 414).

Questões como essas foram presentes no trabalho de campo e irão aparecer neste capítulo, seja com relação à violência simbólica exercida, por exemplo, pelo Estado para com os estudantes e/ou escola, seja com relação à violência entre os próprios estudantes. A seguir, passo a abordar especificamente as duas categorias que destaquei neste estudo: 1) Uma identidade marginal; 2) “Que Educação Física estranha”: a cultura discente nas aulas de EFI - concepções e entendimentos da disciplina.

3.1. UMA IDENTIDADE MARGINAL

Ao utilizar esta nomenclatura para definir esta seção, resgato uma das influências e sustentação do referencial teórico deste estudo, que é o pensamento de Paulo Freire. O conceito de “marginal” tem todo um significado simbólico, ou seja, o “estar à margem de” implica o entendimento de estar “fora de” algo, ou alguma coisa. No entanto, Freire (1979) alerta que o indivíduo marginalizado não está “fora de”, mas sim “no interior de”, ocupando uma posição na estrutura social de dependência em relação aos ditos “seres autônomos” (p.74), pertencentes às classes dominantes. O referido autor destaca que a marginalidade não é opção, pois, se assim fosse, o sujeito (nessa condição) estaria suscetível a “[...] tudo que a ela implica: fome, doenças, raquitismo, dor, deficiência mental, morte, crime, promiscuidade, desesperação, impossibilidade de ser” (FREIRE, 1979, p. 74). O fato de a marginalidade não ser uma opção faz com que a exclusão de indivíduos do

sistema social e a manutenção dos mesmos fora dele se configurem em um objeto de violência (FREIRE, 1979).

O conceito de marginal utilizado por Freire (1979) me remete a um episódio ocorrido durante o trabalho de campo, onde, em diálogo com dois estudantes das totalidades finais do conhecimento, um deles perguntou como havia me tornado professor. Não entrando no mérito de toda a complexidade de uma resposta que implicaria o “ser professor”, compreendi sua pergunta, interpretei que desejava saber como ele poderia chegar um dia a ter a formação acadêmica em licenciatura. A seguir, faço destaque ao referido diálogo:

Felipe¹⁹ me perguntou se era muito difícil tornar-se professor e se eu achava que ele poderia conseguir. Demonstrou bastante interesse, perguntando como fazia para prestar vestibular e onde obteria informações sobre isso. Conversamos bastante sobre as possibilidades e desafios para tal. Em determinado momento da conversa, perguntei ao mesmo o que tinha ido fazer no interior do Estado, uma vez que havia comentado que voltara há pouco tempo para Porto Alegre. Sorrindo, Felipe respondeu que havia ido traficar, no entanto logo disse que era brincadeira, e que quem traficava era seu colega Douglas. Douglas estava junto durante todo o diálogo, nesse momento pergunto para ele o que tinha a dizer sobre aquilo, e o mesmo dá uma resposta que me deixou, no momento, sem reação, proferiu **“Não é a gente que escolhe a vida, é a vida que escolhe a gente”**²⁰ (Diário de campo, observação 46, 30/08/2016).

Esse diálogo foi muito representativo, pode-se perceber que foi repleto de significados. Tanto os questionamentos de Felipe sobre como dar sequência em seus estudos até a fala de Douglas. Entendo que aqui possam ser empregados alguns conceitos de Paulo Freire, como o já mencionado “marginalidade” (FREIRE, 1979), pois posso interpretar que os mesmos ocupam uma posição de dependência dentro da estrutura social. Outro ponto a que dou destaque, sendo inclusive eleito como título desta dissertação, foi a fala de Douglas, que entendo que represente bem a cultura compartilhada pelos estudantes da Escola da Resistência. Li, reli e refleti diversas vezes sobre a frase em questão, tentando compreender melhor a quantidade de significados que compunham tal fala, o diálogo todo, para ser mais exato. Para tal, aproximo-me de Pereira (2013) ao interpretar a presença de uma concepção de determinismo na fala de Douglas, “[...] que tira a possibilidade de pensar/fazer a sua história diferente [...]” (p. 33). A fala de Douglas, ao expressar

¹⁹ Nome fictício.

²⁰ Utilizo, neste e em outros fragmentos, o “negrito”. Faço isso para dar destaque a trechos que entendo serem mais representativos dos mesmos.

não “poder escolher sua vida”, me remete a uma condição de ingenuidade, de aceitação da condição social que ocupa, um discurso fatalista disseminado pela lógica neoliberal, que, para FREIRE (2015d), prega a lógica de que “[...] a realidade é assim mesmo, de que as injustiças são uma fatalidade contra a qual nada se pode fazer [...]” (p.53).

Esse é o perfil de aluno para o qual a Escola da Resistência foi destinada e pensada. Ao tomar conhecimento do PPP da referida instituição, é possível constatar que a mesma:

[...] visa garantir a escolarização de jovens e adultos que se encontram em situação de rua [...] prioritariamente e em vulnerabilidade pessoal e social, expropriados do ensino e da aprendizagem formal. Para garantir o compromisso com uma educação de qualidade nesse serviço é necessário assegurar a sua especificidade (PPP Escola da Resistência, 2013, p. 4).

O mesmo discurso pôde ser confirmado com a fala do então coordenador pedagógico:

A Escola tem como função social garantir a educação e aí, pelo próprio PPP, **prioritariamente a população em situação de rua e vulnerabilidade social**. [...] essa função é dentro do ensino fundamental, ela é uma escola de ensino fundamental da modalidade EJA, e todo o trabalho dela tem esse objetivo, tá. Muitas vezes a gente tem dificuldade por uma série de questões que, às vezes, não são ligadas tanto à Escola, mas à vida dos próprios estudantes, questões que ocasionam muitas vezes a inconstância na sua frequência. A dificuldade, às vezes, do acesso à escola, as questões de saúde mental muitas vezes também impedem um aproveitamento melhor. Existe uma falta de recurso, mas existe todo um empenho para se conseguir realmente isso, o seu acesso à educação. **A educação, ela é priorizada, inclusive a Escola procura adaptar-se a esta população para que possa cumprir melhor esta função.** (Fragmento Entrevista – Coordenador Pedagógico – 14/12/2016).

O depoimento do Coordenador pedagógico vai ao encontro do PPP da Escola, no que se refere ao público ao qual a mesma se destina. Importante destacar (como já o fiz durante este relatório) que a população em situação de rua não é a única atendida pela Escola, é bem verdade que é a sua grande maioria, mas a mesma também conta com estudantes domiciliados, mas esses também pertencentes a classes populares (FREIRE, 2015b).

Pude perceber, com o trabalho de campo, que o público que compõe a cultura discente da Escola da Resistência se encontra em vulnerabilidade social (ABRAMOVAY *et al.*, 2002; MONTEIRO, 2011). O mesmo possui histórias de vida

marcadas pela pobreza, por vínculos familiares fragilizados, bem como pela necessidade de trabalhar desde muito jovens. A seguir, trago trechos de diálogos, observações e entrevistas que ilustram essas considerações:

Entre tantas conversas, uma aluna, Cora, informou que era líder comunitária de seu bairro e que era mãe de nove filhos. Disse que **precisou parar de estudar aos 16 anos para trabalhar e que agora, com 44, acreditava que era o momento de retomar os estudos**. (Diário de campo, observação 9, 29/03/2016).

Pedrinho disse que **saiu de casa ainda criança**, um pouco confuso com datas, relatou que sua mãe o pôs para fora, apenas com uma bicicleta e uma mochila com seus pertences. **Disse que passou por diversas escolas, mas nunca conseguiu aprender a ler e escrever**. Atribui muito desta dificuldade a um acidente que sofreu ainda criança. Entende que isso ocasionou a dificuldade que tem de aprender. Acredita que até hoje não conseguiu um bom emprego em virtude de não saber ler. (Diário de campo, observação 53, 28/09/2016).

Ricardo relatou que, **quando tinha 11 anos, seu pai o tirou da escola para ajudar no trabalho**. Fala muito da necessidade de ter um emprego. Disse que estuda para ter um currículo e conseguir um emprego melhor (Diário de campo, observação 53, 28/09/2016).

Colaborador: Essa é a segunda escola que eu entro agora.

Entrevistador: [...] tu ficou algum tempo nela?

Colaborador: **Não, depois eu não fui mais, eu comecei a trabalhar, fazer meus trabalhos na rua com meu pai, né**. Fiquei um bom tempo com ele trabalhando, fazendo meus trabalhos, né (Fragmento Entrevista – João – 29/11/2016).

Esses fragmentos nos mostram falas carregadas de significados e sentimentos. O que se pode constatar é que há a predominância de um discurso triste, de mágoa. Pessoas de uma origem muito humilde, das classes mais marginalizadas (FREIRE, 1979), muitas delas com histórico de omissão, vínculos familiares fragilizados e direitos sociais negligenciados. Sujeitos que muitas vezes não tiveram condições de permanecer estudando, pois desde muito cedo precisaram trabalhar, por vezes, como evidenciado nos supracitados fragmentos, influenciados pela própria família. E é justamente esse público, em vulnerabilidade social, que a Escola se destina a atender.

A instituição se pauta na importância de garantir o direito à Educação para esses cidadãos como um dos argumentos para a sua existência. Por outro lado, parece haver uma assimetria de compreensões da relevância da garantia desse direito entre a referida Escola e sua mantenedora (SMED). Faço este destaque por

compreender que a instituição também é “marginalizada” (FREIRE, 1979). O fato de a mesma funcionar há 21 anos em um prédio provisório, bem como estar situada ao lado de uma das estações de bombeamento de esgoto do DMAE, que, dependendo do dia e clima, exala um odor muito desagradável, corroboram para essa minha interpretação de descaso, e por que não dizer, violência simbólica (BOURDIEU, 1989; FREIRE 1979; 2015a). Outro marcador fundamental a ser destacado foi a tentativa, por parte da mantenedora, de encerrar as atividades da Escola da Resistência ao final do ano letivo de 2014. Sendo que a mesma só se mantém em funcionamento em virtude de uma liminar judicial, como é possível constatar na entrevista com o coordenador pedagógico:

Entrevistador: Fale agora sobre os principais desafios que essa Escola enfrenta atualmente.

Colaborador: **É continuar existindo, né.** A Escola, em 2014, enfrentou uma decisão da mantenedora de fechar a modalidade EJA e de transformá-la em uma escola de educação infantil. **A comunidade escolar não aceitou, entrou na justiça, atualmente nós funcionamos garantidos por uma liminar, mas o processo ainda segue na justiça**, onde a gente prova, procura provar a importância da manutenção de uma escola com essas características, mas isso ainda está em disputa (Fragmento Entrevista – Coordenador Pedagógico – 14/12/2016).

Com o intuito de não fugir dos objetivos traçados para esta investigação, bem como contemplar a gama de significados que compõe a presente seção, a mesma foi dividida nas seguintes subseções: 3.1.1. Função social da Escola: auxiliando na reorganização e reinserção dos estudantes; 3.1.2. A cultura discente da Escola da Resistência: do uso de substâncias psicoativas à naturalização da violência; 3.1.3. Uma Escola Redentora. As quais passo a apresentar a seguir.

3.1.1. Função social da Escola: auxiliando na reorganização e reinserção dos estudantes

Início esta subseção com uma de minhas observações realizadas durante o trabalho de campo. Utilizo este fragmento com o objetivo de ilustrar, ao menos em parte, o que é a realidade do público atendido pela Escola:

Hoje o tempo virou, a manhã está muito fria. Saí de casa com chuva já pensando em como teriam passado a noite (choveu a noite inteira). Cheguei à escola e vi alguns alunos bem agasalhados, outro de bermuda, chinelo e casaco, havia três que estavam de camiseta, bermuda e chinelo. Alguns deles estavam molhados. Em momentos

como esse se vê, literalmente, um pouco das condições de vida que levam. Vi que um pediu roupa na escola e conseguiu uma calça e um casaco, os outros dois, não os vi pedindo. Todos esperavam o café da manhã, não houve tumulto algum, apenas comeram e tomaram o café com leite enquanto tentavam se esquentar (Diário de campo, observação 16, 26/04/2016).

Ao tomar conhecimento e analisar o PPP da Escola, é possível constatar que a mesma é pautada para contemplar esse tipo de situação. Pois, segundo o referido documento, a mesma:

Constitui-se num espaço de acolhimento, organização e socialização dos saberes, que atende para além da escolarização formal, com uma metodologia própria e tendo também como diferenciais o Serviço de Acolhimento, Integração e Acompanhamento/SAIA e o Núcleo de Trabalho Educativo/NTE (PPP Escola da Resistência, 2013, p.4).

Desse modo, a instituição prevê um acolhimento diferenciado para dar conta das particularidades do público ao qual se destina. Isso não significa dizer que a mesma não tem o compromisso com a Educação, mas que, devido à especificidade dos seus estudantes, precisa de alternativas para tal. Algumas dessas particularidades estão pautadas na política de Redução de Danos (BRASIL, 2006, art. 20), onde, por exemplo, a Escola oferece café preto no lanche da manhã e tarde e permite o consumo de cigarro (tabaco), fora de suas dependências, em tempos e horários específicos. Segundo a instituição, não entrando na discussão dos malefícios comprovados causados pelo tabagismo, essas ações visam, dentre outras, manter o aluno mais atento, bem como minimizar os efeitos da abstinência do uso de substâncias psicoativas (PPP Escola da Resistência, 2013).

É possível perceber que na Escola, de modo geral, há uma preocupação não apenas com a alfabetização dos estudantes que a frequentam, mas que os mesmos sejam capazes de fazer uma “leitura do mundo” (FREIRE 2015a; 2015c), que, com o auxílio da Escola, tenham a possibilidade de se reorganizar e, a partir disso, passem a construir projetos de vida autônomos. Esse entendimento é reforçado pelo relato do coordenador pedagógico da mesma, ao explicar a política para ingresso de docentes que era adotada anteriormente, bem como o que se espera de um professor da Escola da Resistência:

Colaborador: A Escola, anteriormente, tinha uma prática de sempre na entrada de um docente, haver uma discussão assim mais profunda, sobre os objetivos da escola, de mostrar o PPP, fazer com que eles conheçam os objetivos. Com isso, sempre se

procurou que aquele **professor** que viesse à Escola, **viesse realmente de acordo com os objetivos da mesma**. Nós temos tido alguns problemas nos últimos anos, que tem sido de muita falta de professores, e aí por parte da própria mantenedora às vezes vêm professores que vêm, às vezes, por outras circunstâncias, ou pela proximidade, ou porque realmente foram indicados para vir pra cá, definidos pela própria secretaria. Então, **existem algumas pessoas que vêm e quando conhecem a realidade muitas vezes até saem da Escola, ou permanecem ali contrariadas. Mas isso não ocorre com a maioria**. A maioria dos docentes a gente entende que está de acordo, sim, com os objetivos da Escola e esforça-se para cumprilos.

Entrevistador: E como é a relação deles com os estudantes?

Colaborador: Na maioria, é uma relação que se preocupa com a sua situação de vida como um todo. A gente vê bastante o interesse dos professores. E buscam que, **além do objetivo principal, a educação, que eles possam também ter uma promoção, mudanças em sua vida, constituir um projeto de vida e lutar para conseguir-lo, existe bastante interesse dos professores nesse objetivo** (Fragmento entrevista – Coordenador Pedagógico, 14/12/2016).

Nos relatos dos estudantes entrevistados, também é perceptível o reconhecimento e o entendimento deles de que a Escola exerce um papel relevante em suas vidas, como é possível interpretar nos seguintes fragmentos dos diários de campo e entrevistas:

Entrevistador: Agora a gente vai falar um pouco da Escola da Resistência²¹. O que a Escola significa pra ti?

Colaborador: **Pra mim é um lugar bom, porque daí eu fico aqui dentro aqui, daí tipo não fico usando droga na rua, esses negócio. Me distraio aqui e aprendo também**. Eu, eu já aprendi a lê, aprendi a “fazê” cerâmica, até papel e fotos. Agora eu aprendi a “mexê” nos computador, eu sei “mexê” tri rápido (Fragmento entrevista – Rafael – 30/11/2016).

Colaborador: Bah, antes eu não sabia o dia que eu... o dia, o dia que eu fazia aniversário, tudo... A Escola da Resistência²² mudou toda a minha vida. **Fazendo os meus tratamento direitinho, tudo, tomando meus remédio** (Fragmento Entrevista – Miguel – 07/12/2016).

Antes do início da aula, o aluno João começou a falar sobre o projeto do Eco Sol Pop Rua, que tem uma parceria com a Escola, no qual ele está participando (projeto financiado pelo Ministério Federal) e visa desenvolver a economia solidária. Ele, juntamente com Rodolfo (outro estudante da Escola), são considerados multiplicadores do projeto. Sua função é divulgá-lo para mais pessoas a fim de que

²¹ Na transcrição o nome original da Escola foi alterado para manter o sigilo quanto à identidade da instituição.

²² Idem nota anterior.

também ingressem no mesmo. Voltando para a fala do João, ele disse que gostava muito de participar, pois nunca tinha participado de nada e que ali **se sentia “integrante de alguma coisa”**. Disse que conhecia coisas e pessoas novas. Relatou, inclusive, que estavam organizando uma apresentação teatral sobre a população em situação de rua. (Diário de campo, observação 10, 01/04/2016).

Entrevistador: Antes de ficar no abrigo, onde é que tu costumava dormir, João?

Colaborador: “Á”, costumava a “dormi” na Borges (Fazendo referência a avenida Borges de Medeiros), na praça da Matriz também, que foi uma coisa bem, “ã”... **é bem complicado dormir na rua, mas tentei ficar um tempo ali, né.**

Entrevistador: E na rua era muito complicado? Dormir na rua?

Colaborador: “Á”, “bendizê”, “dormi” na rua é uma coisa bem complicada, **porque tu “tá” sujeito a tudo, “tá” sujeito a levar uma facada, “tá” sujeito a levar qualquer tipo de agressão física, né** (Fragmento entrevista – João – 29/11/2016).

Nos fragmentos destacados, é possível perceber que os estudantes conferem muita importância à Escola da Resistência. O que me remete ao estudo de Santana (2003), também realizado na Escola da Resistência, que constatou que a referida Escola era uma das quatro instituições, destinadas a esse público, mais lembradas por adolescentes em situação de rua na cidade de Porto Alegre.

Por mais que alguns relatos pareçam ter sido concedidos com a intenção “de ser o que o entrevistador queria ouvir”, como no caso da entrevista do estudante Miguel, a instituição realmente parece ser importante para o mesmo. Inclusive a mesma o auxilia na organização e manutenção de sua documentação, bem como no controle de seus remédios. Na fala de Rafael, também é possível perceber que o mesmo utiliza todos os espaços oferecidos pela instituição, mas destaco como o relato mais marcante a fala de João. Este último participa de tantos quantos projetos oferecidos pela Escola consegue. Mas o ponto central em sua fala é a saída da rua, o que para ele pode ser entendido como um grande avanço. De acordo com seu relato, dormia nas ruas do centro da cidade de Porto Alegre, estando sujeito a todo tipo de violência. Com o auxílio da Escola da Resistência, já não está mais dormindo na rua, mas sim em um local protegido, um abrigo municipal. A Escola mostra-se muito preocupada com essas questões para além do simples letramento. Demonstra preocupação com uma Educação de forma mais ampla, para além dos muros da escola. Entende que precisa conferir condições para que esse estudante realmente tenha aprendizados significantes na escola e para além dela também. Entendo que

os próprios alunos percebem isso, e acabam transmitindo para outros sujeitos do seu convívio, ou que se encontram em situações semelhantes às suas. A seguir, trago dois fragmentos de diários de campo que auxiliaram nesta minha interpretação:

Hoje, mais uma vez, um aluno ingressava na escola. É um senhor de mais idade, aparenta já ter passado dos 40 anos. Acredito eu ele esteja em situação de rua neste momento, falou que veio de Chapecó onde disse que estava trabalhando. **Curioso é como chegam à escola, pois, segundo ele, fazia em torno de um mês que estava na cidade e já estava frequentando a escola. A notícia da escola se espalha entre eles, até como uma forma de buscarem auxílio para se reorganizarem pessoalmente** (Diário de campo, observação 6, 18/03/2016).

Euzébio disse que veio para a escola, pois lhe disseram que na mesma poderia tomar café da manhã, comer um lanche e almoçar, além do ensino ser de qualidade. (Diário de campo, observação 64, 09/11/2016).

Por outro lado, por vezes os estudantes e pessoas que procuram a Escola confundem a função social primeira da mesma, que é a garantia ao direito à Educação. Situações como esta por vezes causam certo desentendimento e reclamações, como pode ser evidenciado nos trechos que seguem:

No horário do café da manhã, havia um casal que reclamava muito. Diziam que os alunos da Aldeia²³ tinham preferência para as coisas, podiam comer e ir embora. Margarete reclamava do banho que não podia tomar de manhã, pois estudava à tarde. Ernesto (seu companheiro) também esbravejava e **dizia que só tomaria o café, pois era seu direito e não ficaria na aula. A vice-diretora ressaltou que o direito dele era à Educação e que só poderia tomar o café se comparecesse às aulas.** Ele discordou e entrou para tomar o café da manhã (Diário de campo, observação 21, 13/05/2016).

Mais uma manhã fria e de muita neblina. Quando chego ainda há poucos alunos na escola. Hoje me chamou a atenção **um senhor, que nunca havia visto na escola, que discutia com a Diretora. Exigia tomar um banho, a Diretora, por sua vez, explicava que o banho era para estudantes da escola e que se o mesmo quisesse se matricular deveria fazer entrevista antes. Ele, visivelmente alterado, parecia estar alcoolizado, reclamava dizendo que só tinha vindo à escola, pois tinham lhe dito que poderia tomar um banho lá.** Três alunos auxiliaram a Diretora, confirmando que precisava ser aluno da escola para tomar banho e que se ele quisesse era só esperar e marcar uma entrevista. Acabou o senhor indo embora. (Diário de campo, observação 28, 14/06/2016).

²³ Nome dado a uma espécie de comunidade localizada em um parque perto da Escola, onde seus moradores vivem em barracas. O local possui suas próprias regras e acordos.

Nesses dois fragmentos, é possível perceber que há casos em que os estudantes invertem a função social da Escola da Resistência, que é para com o direito social à Educação. Tendo em vista a particularidade do público ao qual a mesma se destina, uma série de ações, tais como o banho, o café da manhã, bem como as demais refeições são pensadas para proporcionar melhores condições de ensino aprendizagem para seus estudantes. No entanto, como no exemplo de Ernesto, que disse que só tomaria o café da manhã, pois era seu de direito, e iria embora, bem como no caso do senhor que chegou à Escola e exigiu tomar um banho, evidenciam essa inversão de direitos por parte de alguns alunos. Por mais que haja, por vezes, essa confusão com relação à função social exercida pela Escola, é importante destacar que a instituição de ensino, aqui me referindo aos trabalhadores da mesma, tenham claros os objetivos a que se propõe. Por mais que os estudantes possam, em determinados momentos, inverter esses valores, é preciso ter ciência de que um dos motivos da Escola da Resistência existir está pautado na garantia do direito à Educação.

Para Godinho (2015), as ações da Escola, como auxiliarem os alunos a marcarem consultas médicas, a fazerem seus documentos, a usarem roupas limpas, corroboram para “[...] minimizar injustiças sociais” (p. 79). Acredito que mais do que isso, essas ações que marcam a prática educativa da Escola da Resistência visam à humanização desses sujeitos (FREIRE, 2015a). No entanto, esse não é um processo fácil, pois, segundo o Coordenador Pedagógico, a Escola enfrenta dificuldades para garantir esses atendimentos e encaminhamentos, como é explicitado no fragmento:

[...] outra dificuldade, outro desafio é a questão da própria rede, da gente poder contar com ela também, com parceiros na área da saúde, na assistência, que a gente tenha dentro da própria escola mecanismos na área da inclusão também, para trabalhar com esses estudantes, com as suas dificuldades. **Então, essa relação com as demais políticas sociais, eu também vejo como um dos principais desafios** (Fragmento entrevista – Coordenador pedagógico, 14/12/2016).

Na próxima subseção, abordo questões que marcam muito a cultura dos estudantes dessa Escola. Questões estas que muitas vezes resultam em conflitos e tensionamentos entre os estudantes e a instituição de ensino e também entre os próprios discentes. A esta intitulei “A cultura discente da Escola da Resistência: do uso de substâncias psicoativas à naturalização da violência”.

3.1.2. A cultura discente da Escola da Resistência: do uso de substâncias psicoativas à naturalização da violência

O fragmento do diário de campo que utilizo para ilustrar esta subseção é muito impactante, porém acredito que represente bem o que pretendo explicitar aqui. Trata-se de um fragmento longo e, mesmo destacando em negrito trechos que avalio como mais relevantes do mesmo, entendo ser importante tentar apresentar todo o episódio para localizar bem os fatos e significados circunscritos em tal evento. Nele podemos perceber diversos tipos de violência (umas mais explícitas, outras nem tanto, mas que igualmente são muito presentes) aos quais a escola está exposta, bem como aspectos simbólicos da cultura dos estudantes da mesma:

Durante a aula de EFI, entrou um rapaz que até então não havia visto na Escola. Sem se identificar, pegou uma bola de basquete e começou a fazer dribles e arremessos. Após muita insistência por parte do professor, o rapaz se apresentou, seu nome era Luiz, disse que havia ingressado na escola no dia anterior. **Os demais estudantes não gostaram nem um pouco das atitudes dele, falaram que ele estava “acelerado”²⁴ demais.** De repente, **Marcos**, que é um dos estudantes que sempre participa das aulas, **parte em direção de Luiz proferindo socos. Em um primeiro momento nenhum aluno tenta interromper a briga.** Consigo segurar Marcos, neste momento um estudante parte para auxiliar e segura Luiz. Converso brevemente com Marcos e peço para que fique na quadra com seus colegas. Encaminho Luiz para fora da quadra e quando parecia que ele sairia da Escola, dá meia volta e retorna transtornado, aos gritos dizia que pegaria uma faca e mataria Marcos. **A equipe diretiva e os professores do SAIA tentam controlar a situação, a guarda municipal é acionada por telefone, uma vez que a escola não possui servidor de tal categoria.** Em tom de ameaça, Luiz disse que **dentro da escola não faria nada, mas que na rua nós “saíamos como era”.**

Com o tumulto e o barulho da sirene das viaturas da guarda municipal, os estudantes ficam agitados e começam a sair de suas salas. **Luiz sai da escola e se junta a um amigo (ex-estudante da Escola da Resistência) que é de conhecimento de todos, inclusive com relatos de estudantes, que comercializa drogas na região.** Ambos proferem xingamentos e ameaças para os estudantes envolvidos na briga que se encontram dentro da escola, estes, por sua vez fazem o mesmo. Aos poucos a guarda municipal vai conseguindo controlar a situação e os professores vão conseguindo levar os demais estudantes para suas respectivas salas de aula.

Quando os ânimos já haviam sido contidos, **Felipe, que havia acompanhado toda a situação, dá risada e diz que os professores e eu não entendíamos que eles (se incluindo aqui)**

²⁴ Agitado; nervoso.

eram de “vila” e não aceitavam que os outros ficassem “cachorreando”²⁵. Tento argumentar, mas eles reforçam este pensamento. Rafael complementa dizendo que não tinha nada que ver com a confusão e queria mais é que eles “se matassem” (Diário de campo, observação 50, 14/09/2016).

Nesse trecho, é possível perceber a forma como os estudantes resolvem seus problemas, uma vez que não houve diálogo entre os envolvidos antes da luta corporal. Outro aspecto relevante a ser destacado é com relação aos tensionamentos de fora da escola se manifestarem dentro dela, ou seja, assim como Goularte (2015) alertou em seu estudo, não é possível interpretar as violências que ocorrem na escola de forma isolada, é preciso levar em consideração o contexto social no qual a mesma está inserida, ou, no caso da Escola da Resistência, no contexto social no qual estão inseridos seus atores. Faço esta interpretação devido ao fato de que o ex-estudante que, junto com Luiz, ameaçava os alunos dentro da escola, também tinha questões referentes à comercialização de drogas para acertar com alguns sujeitos ali envolvidos. Este último ponto, a comercialização e uso de substâncias psicoativas também faz parte do cotidiano discente dessa instituição de ensino. É preciso mencionar também a violência simbólica sofrida pela Escola, que nesse evento fica representada pela falta de servidor da guarda municipal nas suas dependências, o que, em eventos dessa magnitude, põe em risco a integridade física e psicológica tanto dos estudantes, quanto dos professores e trabalhadores não docentes da mesma. Faço destaque também à fala de Felipe, quando diz que não eram compreendidos pelos professores, pois como eram de “vila” (se referindo ao local onde moravam ou de onde eram oriundos, regiões das mais afastadas da cidade –periféricas) não aceitam atitudes como as que ocorreram sem revidar. Na fala de Felipe, é possível interpretar que, devido ao convívio diário com “[...] situações de elevada exposição às violências [...]” (BOSSLE; MOLINA NETO; WITTIZORECKI, 2013, p. 57), muitos dos discentes da Escola acabam por naturalizar muitas dessas ações violentas.

O consumo de drogas lícitas e ilícitas parece ser naturalizado pelos estudantes dessa escola, também destacado por Silva (2008), falam abertamente sobre o consumo de algumas delas e, mesmo sabendo que um dos acordos para frequentar a escola é estar “de cara limpa”²⁶, costumam fazer uso nas dependências

²⁵ Termo utilizado para se referir a provocação, tentativa de intimidação.

²⁶ Não estar sob o efeito de nenhuma substância psicoativa.

e/ou entorno da Escola de tais substâncias, como é possível perceber nos fragmentos abaixo:

Pela manhã, fiquei sabendo que o estudante Gusmão havia levado uma facada no último final de semana. Pedi para ele me dizer o que tinha ocorrido, informou que havia sido assaltado, que levaram seu celular e as outras coisas que carregava consigo. Não aparentava pavor ou trauma em relatar aquilo. **Comunicou que iria na rua fumar um “baseado”²⁷**, sorri e disse para ele parar de brincadeira. **Neste momento, ele tirou de dentro da meia um cigarro de maconha e me mostrou.** Informei-o de que aquele não era o momento para aquilo. Outra aluna que participava do diálogo falou que fumar maconha era uma das coisas que ela mais gostava de fazer. Quando dormia em hotel, gostava de ficar deitada olhando televisão e fumando um “baseado”. Falam essas coisas de forma muito espontânea, algo que é comum e corriqueiro entre eles (Diário de campo, observação 28, 14/06/2016).

Fábio assistia ao jogo da seleção brasileira olímpica feminina de futebol, quando um colega seu entrou na sala. **Ao vê-lo, Fábio lhe perguntou se não tinha “folha”²⁸**. Entendendo o que era, disse para eles que ali não era lugar para essas coisas. **Fábio começou a sorrir e tranquilamente perguntou se poderia apenas “fechar”²⁹ na sala de aula, que só fumaria fora da escola.** Mais uma vez disse que não poderia, nisso outro aluno fala que era só eu anotar em meu relatório que era um palheiro³⁰. Fez referência ao relatório, pois sabe que eu estou sempre fazendo anotações em meu diário. Precisei sair da sala por alguns instantes, quando voltei percebi que Fábio havia “fechado” o seu cigarro de maconha e quando cheguei guardou em seu bolso (Diário de campo, observação 42, 16/08/2016).

Impressionou-me a tranquilidade de uma estudante ao relatar que seu padrasto havia “cheirado seus tênis”. Fazendo referência ao fato de seu padrasto ter pegado os tênis da menina e trocado por cocaína. Sendo que a única atitude, segundo ela, tomada, foi a promessa de sua mãe de comprar outros tênis para ela (Diário de campo, observação 45, 24/08/2016).

Em determinado momento da aula, Rafael disse que cansava muito por causa da loló. Disse a ele que deveria ir diminuindo o uso dessa substância, **o mesmo destacou que estava parando e que quando sentia vontade de usar loló, fumava maconha. Curioso, pois ele fala abertamente do consumo de maconha, entendendo esta, talvez, como uma substância menos lesiva do que a loló.** Quando ele falou que estava usando menos loló, Fábio começou a rir de forma debochada para Rafael, este, por sua vez, continuou afirmando que estava reduzindo o consumo de loló, trocando-o pelo consumo de maconha (Diário de campo, observação 62, 01/11/2016).

²⁷ Nome dado ao cigarro de maconha.

²⁸ Maconha.

²⁹ Deixar o cigarro pronto para o consumo.

³⁰ Cigarro artesanal de tabaco.

Nelson, enquanto participava da aula, dizia estar muito “chapado de maconha” para jogar. Quando questionado sobre isso, ele tranquilamente disse que havia fumado várias “pontas”³¹. **Comentou, parecendo estar se justificando, que não era crack.** Esse entendimento de que a maconha é algo “tranquilo” de se usar é corriqueiro entre eles. **Muitos têm vergonha e/ou se irritam quando dizem que eles estavam fumando crack, mas com relação à maconha o discurso é outro, a maioria fala abertamente que consome** (Diário de campo, observação 75, 20/12/2016).

No horário do recreio fui falar com Rafael, pedir que ele lesse a transcrição de sua entrevista e que analisasse a mesma, se estava de acordo ou não, se gostaria de acrescentar ou subtrair alguma informação e que me autorizasse a utilizá-la. Rafael, ao ver o material, ficou impaciente, disse que era muita coisa, pediu que eu lesse. **Durante esse período, a maior preocupação, segundo o próprio Rafael, era que se ele demorasse muito não poderia ir fumar maconha no recreio** (Diário de campo, observação 75, 20/12/2016).

Entendi que, mesmo que longo, seria válido destacar diversos fragmentos dos meus diários de campo que apontassem para o quão presente é o consumo dessas substâncias no cotidiano dos estudantes. Questões interessantes podem ser destacadas desses fragmentos, uma delas, muito clara, é a naturalização do uso dessas substâncias por parte dos estudantes. Outra possível de ser interpretada é que existem códigos simbólicos compartilhados entre os mesmos de que algumas drogas são mais bem aceitas do que outras. Como nos casos de Rafael, que disse estar diminuindo o consumo de loló, e Nelson, que afirmou que havia fumado apenas maconha, fazendo questão de deixar claro que não era crack. Parece haver também uma espécie de acordo subjetivo entre os estudantes: que o “estar de cara limpa” significa apenas não fazer uso dessas substâncias no interior da escola, ou seja, ao saírem das dependências da instituição podem consumir suas substâncias sem a preocupação de estarem descumprindo as determinações da Escola da Resistência. Com relação à naturalização de algumas drogas ditas “mais brandas”, como o caso da maconha, isso pode estar relacionado com a política de redução de danos acordados pela Escola, que tem por objetivo conscientizar os estudantes sobre os efeitos ocasionados pelo uso de substâncias mais lesivas para o sujeito. O que me levou a esta reflexão foi a fala do coordenador pedagógico sobre a naturalização do uso de substâncias psicoativas por parte dos estudantes da Escola.

³¹ Parte final do cigarro de maconha.

Importante frisar que a mesma está em consonância com o PPP da referida instituição de ensino, faço este destaque no trecho a seguir:

Colaborador: **É, nós tentamos sempre evitar isso, sabe nossa conversa com eles é deixando bem claro que a escola não é um espaço pra isso, que o entorno da escola também é um local onde não deve ocorrer. ã, mas a gente tem bastante dificuldade, ã... é um hábito muito comum deles o uso, principalmente... na saída da escola, ã... ou na entrada.** A gente vê muitas vezes isso ocorrendo, ã... nós procuramos falar, quando é dentro da escola geralmente é tomada uma atitude, mais séria, ou em momentos em que saem para o intervalo. **A gente trabalha com uma lógica de redução de danos, não de uma simples punição e afastamento, mas de ir conversando, de ir trabalhando a situação para que isso vá diminuindo gradualmente. A gente sabe que a realidade deles é essa, então não há uma exclusão do estudante, entende, porque ele usou a droga, pode haver até um afastamento momentâneo em algumas situações mais graves, mas a gente sabe que ao longo do tempo que isso vai modificar.** Também a gente procura trabalhar ã... na redução de danos, com a diminuição de uso de drogas mais “pesadas” como crack, ã... e muitas vezes é trabalhado, inclusive, os efeitos disso para que eles possam ir diminuindo, aos poucos, né. Não tem como a gente dizer “oh, não vão usar”, porque a vida deles fora da escola não é essa.

Entrevistador: Sim. E a Escola tenta trabalhar em sala de aula essas questões?

Colaborador: Sempre foi um dos objetivos da Escola trabalhar essas questões, inclusive, em vários momentos, trouxemos pessoas especializadas também para trabalhar, e os professores ã... **em todas as suas aulas trabalham esta questão da promoção da saúde né, na importância de pensar sobre os efeitos das drogas, né** (Fragmento entrevista – Coordenador Pedagógico – 14/12/2016).

Algumas das ações violentas que ocorrem no cotidiano dos estudantes da Escola da Resistência parecem advir do tráfico de drogas, pois, como há uma naturalização do consumo de drogas por parte dos discentes da referida instituição, acarreta que a comercialização das mesmas também ocorra nas imediações da Escola ou mesmo dentro dela. Situações que me fizeram tecer essas reflexões estão presentes no fragmento inicial desta subseção, bem como no seguinte:

Hoje os ânimos estavam acirrados na escola. **Antes do café da manhã, dois alunos discutiram e brigaram, foi preciso que outros estudantes apartassem a briga.** Pablo dizia que Gusmão havia lhe batido no ombro. Gusmão, por sua vez, disse que Pablo o havia ameaçado com uma faca. Tentando entender a situação, perguntei para um aluno, ele apenas disse que o desentendimento dos dois veio de fora da escola. **A direção, após conversa com os dois, informou que a desavença advinha de dívidas com o tráfico de drogas.** Essa situação é muito recorrente, alguns alunos vendem drogas para outros e depois ficam cobrando o pagamento,

sendo que a intimidação e a ameaça são formas de mostrar para os demais estudantes que eles precisam ter respeito e honrarem suas dívidas. (Diário de campo, observação 4, 11/03/2016).

No que se refere à naturalização da violência, a física pode receber grande destaque na cultura discente da Escola da Resistência. Não foram poucas as vezes em que escutei relatos, presenciei e/ou precisei intervir para conter uma luta corporal. Ilustro essa compreensão com o auxílio de alguns fragmentos em que essas ações ficaram evidentes:

Enquanto conversávamos um estudante que pouco vem às aulas quis mostrar um ferimento que tinha, segundo ele era de um projétil de arma de fogo. Mostrava que havia entrado em um lado do braço e saído do outro. Não posso afirmar que realmente era um tiro que havia levado, mas não duvidei que o ferimento (que estava na fase de cicatrização) poderia ser em decorrência do que ele afirmava. **Mostrava aquilo sem espanto, medo ou indignação, pelo contrário, sorria enquanto mostrava o ferimento aos colegas.** (Diário de campo, observação 12, 08/04/2016).

O professor percebe que há um estudante do lado de fora da quadra e pede para ele vir participar das atividades. É indagado sobre o que estava fazendo do lado de fora. **Ele diz que não estava fumando, mas sim mexendo na sua lâmina. Disse que iria cortar o pescoço de uma pessoa naquele dia.** Em diálogo, afirmou que faria aquilo, pois estão sempre “mexendo” com ele e que não “daria nada” se ele fizesse. Pouco tempo depois vi ele e um colega manuseando a suposta “faca”, tratava-se de uma espécie de lâmina para estilete. **Os dois conversavam tranquilamente com o artefato na mão, como se fosse uma coisa corriqueira de se portar na escola** (Diário de campo, observação 38, 19/07/2016).

Para a minha surpresa, enquanto eu participava de uma atividade junto com os demais alunos, **uma luta corporal se iniciou com dois estudantes que jogavam tênis de mesa.** Cheguei correndo para apartar e o que me chamou a atenção é que **nenhum estudante se intrometeu para tentar acabar com a briga, observavam com atenção o fato, muitos pareciam nem estar impressionados.** Custei um pouco, mas consegui tirar o aluno que estava agredindo o seu colega da quadra, nesse momento um único aluno apareceu para me ajudar, Maurício, a quem pedi que assim que eu saísse com Victor era para ele fechar o portão da quadra e não deixar o estudante que havia sido agredido sair. **Victor, esbravejando, dizia que iria sair da escola, pois não estava em condições de ficar. Já do lado de fora da escola, Victor provocava seu colega para mais um embate** (Diário de campo, observação 27, 10/06/2016).

A briga foi mencionada com a turma seguinte, **Cícero disse que gosta de assistir,** posicionei-me dizendo que brigar nunca era a forma correta de resolver as coisas, **e ele disse que era bom assistir a uma boa luta, mas que ela deveria ser justa** (Diário de campo, observação 27, 10/06/2016).

Em uma das respostas do coordenador pedagógico em entrevista concedida para este estudo, também deixa claro seu entendimento sobre a presença da violência na vida dos estudantes da Escola, bem como a ilustra:

Colaborador: ã, existe uma violência muitas vezes entre eles mesmos por pequenas coisas. **Acho que essa violência é uma característica, um pouco da rua, a posse dos objetos, o domínio dos espaços**, então quando essas coisas são, de alguma forma, ultrapassadas, muitas vezes não existe aquele “polimento”, que muitas vezes em outros espaços da sociedade é mais comum. Entre eles isso leva a partir, muitas vezes, para a violência (Fragmento entrevista – coordenador pedagógico – 14/12/2016).

A violência parece estar tão internalizada na cultura desses estudantes que até mesmo nas brincadeiras que costumam fazer é possível perceber a presença da mesma:

Carmen e Caetano começam a discutir em voz alta na sala de aula. **Carmen chega a ameaçar Caetano, dizendo que pagará alguém para matar ele, ambos começam a rir. Pela tranquilidade dos demais estudantes e da estagiária presente na sala, foi possível perceber que se tratava de uma brincadeira.** Situações como essa são parte da cultura compartilhada por esse público em questão. Xingamentos, palavrões, ameaças, que dependendo da forma como são proferidos, os próprios envolvidos na situação já sabem que não se trata de algo que realmente irá se concretizar (Diário de campo, observação 65, 16/11/2016).

No intervalo do almoço, quando me dirigia à sala de convivência, **o aluno Valdir se aproximou de mim e encostou o dedo indicador nas minhas costas, dizendo “perdeu playboy” passa tudo.** Comecei a rir e conversar com ele, o mesmo também sorriu, pois se tratava de uma brincadeira. A questão a ser destacada é que mesmo quando se trata de uma brincadeira, para muitos ela envolve violência. (Diário de campo, observação 26, 07/06/2016).

Entendo que esta subseção foi de grande importância para auxiliar na compreensão de como a violência é presente na cultura desses indivíduos. Podemos destacar a violência simbólica, uma das responsáveis por estarem em vulnerabilidade social (MONTEIRO, 2011), em sua grande maioria em situação de rua. O consumo excessivo de drogas, sejam elas lícitas ou ilícitas, parece ser legitimado pelos estudantes, pois, de acordo com os fragmentos que trouxe nesta subseção, o seu consumo é naturalizado, a diferença é que alguns fazem uso de substâncias mais “pesadas” e outros de substâncias que entendem ser mais “tranquilas”, mais brandas. No entanto, uma das consequências desse elevado consumo de drogas é o tráfico dessas substâncias, cada vez mais presente no

cotidiano desses indivíduos. Percebo que essas questões, tão marcantes e até mesmo impactantes envolvendo a violência, para os estudantes, parecem ser naturais, inclusive com muitas de suas brincadeiras envolvendo atitudes violentas.

Parece haver certas “leis” subjetivas, simbólicas, acordos compartilhados por esses estudantes que ajudam a configurar a cultura deles. Pode-se dizer que há uma espécie de tensionamento, disputas por espaço, afirmação no grupo, que fazem com que se, por algum motivo, alguém tentar invadir o espaço do outro, se desentender com alguém do grupo, uma das únicas formas possíveis de resolver os impasses será através da violência física, luta corporal. Na próxima subseção, tratarei de argumentar sobre questões que interpreto como para além do direito social à Educação. Situações que entendo não serem de responsabilidade única da Escola, mas que, devido ao seu contexto e sua particularidade, a mesma tenta dar conta. A esta subseção dou o nome de “Uma Escola Redentora”.

3.1.3. Uma Escola Redentora

O título eleito para esta subseção faz referência a uma produção de Fischman e Sales (2010), que abordam o tema “narrativas redentoras”. Ao fazerem uso desse termo, estão se referindo a uma concepção irreal de Educação, um discurso que prega que “[...] ensinar e aprender são atos individuais que, quando devidamente executados, irão solucionar a maioria dos problemas associados à falta de educação formal (pobreza, produtividade e moralidade, entre muitos outros problemas sociais)” (FISCHMAN; SALES, 2010, p. 11). Durante o trabalho de campo, identifiquei eventos que me fizeram interpretar que a Escola da Resistência, aqui representada pela equipe diretiva, mesmo que de maneira inconsciente, parecia reproduzir um discurso redentor de Educação. Falo isso pelo fato de que por vezes a Escola, a meu ver, tentava dar conta de toda a diversidade/pluralidade do público ao qual se destina, seus estilos de vida, problemas particulares, distúrbios, conflitos. Faço uso do recurso do diário de campo para tentar deixar este meu entendimento mais claro. Utilizo alguns fragmentos, nos quais tentei descrever em detalhes eventos que avaliei como de alta complexidade para uma Escola:

O café da manhã teve início às 7h45, 21 alunos estavam presentes. **O que mais me chamou atenção foi o retorno da aluna Sofia, que estava internada para tratamentos envolvendo saúde mental.** Falava alto, percebia-se que estava agitada. **Disse-me que havia**

saído da internação no dia anterior. Após o término da aula de educação física me dirigi, juntamente com os estudantes, para o prédio onde ficam as salas de aula. Fomos surpreendidos com a unidade móvel do **Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU), que havia sido acionado em decorrência de um novo surto da estudante Sofia.** Foi preciso chamar a brigada militar para auxiliar na situação. O socorrista disse que só faria a abordagem na presença da brigada militar, pois era a mesma aluna que tempos atrás eles foram chamados para atender, mas que por ameaças de morte do então companheiro dela, não conseguiram fazer nada. **A menina é menor de idade e não tem nenhum responsável legal que responda por ela. Quando teve este último surto, ninguém do conselho tutelar e do Serviço Único de Assistência Social se colocou à disposição para acompanhá-la, sendo preciso uma professora da escola fazer esse papel** (Diário de campo, observação 23, 20/05/2016).

Ainda no horário que antecedia o início das aulas, **um ex-estudante da escola adentra o pátio da escola visivelmente transtornado. Eles têm facilidade de entrar, pois a escola não conta com portaria, bem como a Guarda Municipal, que não tem servidor disponível na mesma desde 2015.** O ex-estudante, que aparentava mais de 40 anos, **falava em voz alta e em tom de ameaça que queria seus documentos e que os “tiraria da escola”** (a Escola costuma guardar a documentação para os alunos que solicitam para que os mesmos fiquem em um local seguro). A Diretora pega a chave com uma professora do SAIA e diz que entregará toda a documentação dele, pois o mesmo não pode ficar vindo a hora que bem entende na Escola e ficar gritando com tudo e todos. **A mesma pede que ele aguarde na porta para que ela pegue sua documentação, ele se irrita dizendo que entraria, pois não era bandido.** Quando a Diretora abre sua pasta e mostra os documentos que constavam nela, o sujeito se irrita mais ainda, aos berros diz que não eram só aqueles documentos que constavam em sua pasta. **Quando a Diretora diz que era tudo que a Escola tinha, ele a ameaça, joga em sua direção folhas que estavam na bancada do SAIA, sai gritando, proferindo ameaças pelo pátio da escola, arranca uma estrutura da exposição que ocorreu no aniversário da escola no último sábado e bate o portão.** A Guarda Municipal foi acionada, mas quando chegou, a situação já havia acabado (Diário de campo 46, 30/08/2016).

Durante a sessão tudo pareceu ocorrer bem. **Sáíamos do Planetário e estávamos nos organizando para bater uma foto.** Fui chamar os demais estudantes que já se encontravam perto do ônibus. **Nesse momento, encontro Nelson transtornado, falava sozinho, xingava alguém que eu não conseguia compreender e falava que não viria mais àquele lugar.** Tentei conversar com ele, mas não me deu ouvidos. Retornei e informei a professora referência da turma dele sobre a situação. A mesma foi averiguar o que havia ocorrido com ele. Porém, após tirarem fotos em frente ao planetário, todos os alunos retornaram. Nesse momento, **Nelson empurra fortemente Pablo contra o ônibus que nos levaria embora. Pablo tem cortes na cabeça, lábios e queixo. Nelson é controlado.** A professora referência da turma de Pablo, a coordenadora cultural e a Vice

Diretora o levam até uma torneira para que limpe o ferimento. Pedem para que o segurança do Planetário fique por perto. Pablo pega uma pedra, diz que irá bater em Nelson. Ele é contido e se decide pelo retorno á escola com Nelson e os demais alunos, **a professora referência e a coordenadora cultural vão de táxi com Pablo até o Hospital de Pronto Socorro.**

Ao chegar à escola, a Diretora é informada do ocorrido, ela pede para Nelson se retirar, pois o mesmo não se encontrava em condições de conversar e compreender o que estava ocorrendo, solicitou que o mesmo retornasse outro dia para uma conversa. Os professores e a equipe diretiva tentaram fazer uma fala com **os estudantes** que estavam no passeio. Esses, por sua vez, **diziam que Nelson não poderia estudar na escola, que não conseguia se controlar. Um dos estudantes falou que ele colocava em risco a vida dos demais alunos e, inclusive, a sua. Acrescentava dizendo que deveria ter assistente social na escola**, que poderia pedir no Centro Pop³², pois lá estavam cheios de profissionais com essa qualificação. **Além disso, acrescentava que deveriam ter psicólogos, enfermeiro e guarda municipal na escola. Um estudante novo na escola complementa argumentando que deveria haver um psiquiatra na escola** (Diário de campo, observação 48, 06/09/2016).

Situações como essas explicitadas nos fragmentos supracitados me fizeram refletir sobre a Escola, por vezes, adotar uma atitude redentora. Como já explanei, essas ações, discursos, podem não ser de forma intencional, mas, na tentativa de auxiliar aquelas pessoas, de perceber que elas estão desamparadas frente a políticas públicas, acabam por tentar dar conta de casos extremamente complexos. Pois, para o discurso das narrativas redentoras, o professor:

[...] supera todos os fracassos sistêmicos através da força tênue de sua consciência e de seus feitos heroicos e “orgânicos”. Quando outros seguem o superprofessor, a sala de aula ou a escola, como um sistema mais amplo, são resgatadas (FISCHMAN; SALES, 2010, p.14).

Referindo-me exclusivamente ao caso dessa escola, entendo que, mesmo devido a toda a sua complexidade, o dever principal da mesma seja o direito social à Educação. Mesmo essa instituição tendo sua prática educativa voltada para atender um tipo de público muito particular, é preciso ter ciência de que há casos que fogem da competência da Escola e que ela sozinha não conseguirá dar conta de algumas situações. Medeiros (2015) destaca que é preciso a conscientização de que a Educação seja compreendida como um meio e não um fim para os problemas econômicos, mas acrescentaria ainda a necessidade de conscientização de uma

³² Centro de Referência Especializado para População em Situação de Rua.

noção, entendo que equivocada, de que a Educação seria um fim para as falhas do Estado em garantir os direitos sociais desses cidadãos garantidos pela CF de 1988.

Sendo assim, muitos dos estudantes que frequentam a Escola da Resistência necessitariam de um atendimento especializado, um acompanhamento frequente dos órgãos públicos cabíveis. Porém, como é possível perceber nos fragmentos, isso não acontece. Em alguns dos casos citados, os estudantes envolvidos têm problemas de saúde mental e precisariam de acompanhamento especializado, como no caso da estudante Sofia, que saiu de uma internação e foi direto para a Escola, pois, mesmo sendo menor de idade, não possui outra referência a quem recorrer. O caso do estudante Nelson, que também precisaria de acompanhamento, agrediu seu colega em um de seus surtos. O que pretendo dizer é que atitudes como essas, de tentar dar conta de todo tipo de estudante, mesmo os casos mais complexos, pode vir a criar uma sensação de insegurança nos próprios estudantes, como ficou evidenciado no fragmento da observação 48 do diário de campo, bem como dos trabalhadores da escola, como destacarei a seguir:

Na sala de convivência, a parcela do corpo docente, presente naquele momento, ressaltava que medidas deveriam ser tomadas para com aquela situação (se referiam ao surto de Nelson na visita ao Planetário). Nelson não poderia ficar frequentando a escola, sem ao menos uma intervenção, conversa e/ou encaminhamento para algum Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), para o tratamento de suas questões psíquicas. **Uma professora fez um destaque de grande relevância, disse que parecia que a Escola estava banalizando alguns episódios que ocorriam na mesma.** Todos esses relatos me deixam a impressão de que alguns acontecimentos parecem ser tão recorrentes que acabam se tornando naturalizados por parte da mesma (Escola). Entendo que **casos como o de Nelson não podem ser responsabilidade apenas de uma escola, pois o mesmo precisa de acompanhamento especializado.** Ao mesmo tempo, eventos como esse deixam o corpo docente preocupado com a segurança e integridade física dos alunos e com a dos próprios trabalhadores da Escola (Diário de campo, observação 51, 29/09/2016).

Ao chegar à sala de convivência pela manhã **deparei-me com uma professora que relatava a insegurança que estava sentindo para dar aula naquele dia frente a um estudante que estava com um comportamento obsessivo para com ela.** Essa já não era a primeira vez que isso acontecia, sendo que **várias conversas já haviam sido feitas com o mesmo que, inclusive, comercializa drogas, muitas vezes dentro a própria escola.** No entanto, dessa vez sentia-se mais insegura por ter visto o mesmo com uma pedra nas mãos e um pedaço de madeira ou ferro, que escondeu próximo à escola antes de entrar (Diário de campo, observação 59, 19/10/2016).

Nesses trechos do diário de campo, é possível interpretar que o corpo docente entende que não é de todo estudante que a Escola pode dar conta, sem ao menos ele estar realizando algum acompanhamento especializado. Por mais que os professores estejam engajados com a proposta da escola de garantir o direito à Educação de Jovens e Adultos prioritariamente em situação de rua, como consta no PPP da mesma e como ficou evidente na entrevista do então Coordenador Pedagógico, pode-se compreender que os mesmos diferem, ao menos em parte, da compreensão da equipe diretiva no que tange ao dever social da Escola. Pois, analisando os fragmentos das falas dos professores, entendo que os mesmos acreditem que há casos que fogem ao alcance e competência da Escola.

Para finalizar esta subseção, trago um entendimento de Fischman e Sales (2010) que foge à noção de discurso redentor e que entendo expressar bem o que acredito ser o dever do professor, bem como da escola para com a Educação. Para os referidos autores, “a noção do professor como intelectual comprometido é exatamente o oposto do professor como superagente de mudança educacional, em que é capaz de realizar tarefas heroicas e, portanto, tudo é possível” (p. 16). Os autores falam no “professor” como o superagente, mas utilizo a citação para me referir à Escola da Resistência, representada na figura da sua Equipe Diretiva, como esse superagente, pois entendo que a mesma não pode tentar dar conta de todos os casos que aparecem “no seu portão”, achando que a Educação sozinha poderá mudar o mundo, nesse caso, a condição em que se encontra este sujeito. Isso não significa dizer que a mesma deva se eximir dos deveres estabelecidos no seu PPP, mas sim que há casos tão complexos que fogem à competência da mesma.

Na próxima seção, dedico-me a interpretar a cultura dos estudantes da Escola da Resistência nas aulas do componente curricular EFI. O nome utilizado para definir a mesma foi “Que Educação Física estranha”: a cultura discente nas aulas de EFI - concepções e entendimentos da disciplina.

3.2. “QUE EDUCAÇÃO FÍSICA ESTRANHA”: a cultura discente nas aulas de EFI - concepções e entendimentos da disciplina

O título desta seção é inspirado na fala de um estudante da totalidade de conhecimento 3 durante uma das aulas de EFI no turno da manhã, ocorrida em uma das observações do trabalho de campo. Faço questão de utilizá-la, pois acredito que

represente bem o entendimento que a cultura discente da Escola da Resistência tem para com a disciplina em questão, bem como o modo como reagem ao se depararem com concepções de EFI diferentes daquela a que estão acostumados. Registre o episódio no qual aconteceu a referida fala da seguinte forma:

Os alunos presentes faziam as atividades até que foi solicitado que fizessem duplas, um de costas para o outro. Nesse momento percebo que um estudante se recusa a ficar encostado de costas com seu colega. Ao ser indagado sobre qual era o problema, ele, por sua vez, com um tom de voz mais exaltado, disse que não iria fazer, que inclusive não iria participar da aula. Após esse episódio, se afastou do local onde a atividade estava ocorrendo. Nesse momento, escuto-o dizer **“que essa educação física era muito estranha”**. **Falou isso em um tom depreciativo, como se o que estava sendo proposto não fosse “Educação Física”** (Diário de campo, observação 43, 17/08/2016).

Episódios como esse me fizeram refletir sobre as representações³³ de EFI que esses estudantes compartilham, bem como que o entendimento dos mesmos no que tange ao referido componente curricular pode não estar de acordo com os da Escola. Com relação ao episódio específico desse estudante, ao se negar a realizar a atividade, inclusive se retirando da aula quando solicitado que ficasse encostado, de costas, com seu colega, também pode dar indícios de que existem questões muito mais complexas do que o simples “não vou participar”. Questões simbólicas da cultura dos estudantes podem estar envolvidas nessa situação, como, talvez, o fato de um homem não poder ficar encostado com outro com o risco de escutar piadas de seus colegas quanto a sua sexualidade.

Assim como o acontecimento que inspirou o título desta seção, valer-me-ei de outros com o intuito de dar conta dos objetivos que propus na investigação. Mas, antes disso, descreverei, de forma mais profunda, o cotidiano das aulas de EFI, pois acredito que esse ato possa contribuir para o andamento da seção.

As aulas de EFI da Escola da Resistência ocorriam duas vezes por semana, tanto no turno da manhã (para as totalidades iniciais do conhecimento) quanto no turno da tarde (totalidades finais do conhecimento). As aulas do turno da manhã

³³ O entendimento de “representações” empregado neste texto se pauta na “Teoria das Representações Sociais” de Moscovici (2003). Para o autor “as representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. Elas ocupam, com efeito, uma posição curiosa, em algum ponto entre conceitos, que têm como seu objetivo abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordem e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa. Elas sempre possuem duas faces, que são interdependentes, como duas faces de uma folha de papel: a face icônica e a face simbólica. Nós sabemos que: representação = imagem/significação; em outras palavras, a representação iguala toda imagem a uma ideia e toda ideia a uma imagem” (MOSCOVICI, 2003, p. 46).

ocorriam nos horários finais da manhã, para que os estudantes que quisessem, saíssem da aula e fossem tomar banho. As das totalidades finais do conhecimento ocorriam nos diversos períodos da tarde, sendo assim, os alunos que iriam tomar banho eram dispensados alguns instantes antes do término da aula para esse fim. No turno da manhã, as atividades da disciplina aconteciam, em sua grande maioria, na quadra poliesportiva, já com os estudantes da tarde, que consistiam das totalidades finais de conhecimento, não poucas vezes, as aulas foram expositivas em salas de aula que contavam com o recurso do quadro negro.

Particularidades dos turnos à parte havia um funcionamento que era comum a ambos. Quando do término de uma aula de outro componente curricular e início da EFI, mesmo os alunos sabendo qual seria a próxima disciplina e onde a mesma seria, alguns não iam para a aula. Ficavam pelo pátio, pela praça da frente, praça da quadra, pediam para ir ao SAIA resolver alguma questão particular, ficavam no NTE ou ainda tentavam ir para a rua, fosse para fumar ou para outro fim. Era preciso que, ao início de cada período, o professor fosse ao pátio da escola, nas salas de aula, SAIA, nas praças e até mesmo na rua chamar os estudantes para que os mesmos não se dispersassem. Mesmo com esse esforço em organizar a turma, muitos alunos não participavam da aula. Outro ponto interessante de se levar em consideração era que muitas vezes os estudantes vinham fora de seu turno de aula e tentavam participar da aula de EFI, passando a impressão de que entendiam a mesma como recreação, e não como um componente curricular com conteúdos a serem seguidos.

No início das aulas de ambos os turnos, era possível ver estudantes entrando e saindo da aula a todo momento, deitados nos bancos que ficam dentro da quadra, cada um sugerindo uma atividade, ou ainda, em grupos sugerindo o que fazer. Essas questões são as que pretendo tratar a seguir e, para fique mais clara a escrita do texto e acredito que a compreensão por parte do leitor, irei dividir esta seção em três subseções. São elas: 3.2.1. Descaso com a disciplina: a cultura do “eu não preciso fazer”; 3.2.2. Prática pela prática: a hegemonia do esporte; 3.2.3. “Mulher não pode jogar”: o reflexo das violências de gênero nas aulas de EFI.

3.2.1. Descaso com a disciplina: a cultura do “eu não preciso fazer”

A primeira subseção que me dedico a apresentar sobre a especificidade da EFI com o objetivo de me auxiliar a responder os objetivos do estudo é com relação ao descaso e representação de EFI que muitos estudantes pareciam compartilhar na Escola. Durante o trabalho de campo, pude perceber que havia alguns motivos que faziam com que os estudantes não quisessem participar das aulas. Sendo assim, inicio com um trecho extraído de uma observação do trabalho de campo, no qual, um aluno um pouco mais velho, das totalidades iniciais do conhecimento, que estava em sua primeira aula de EFI, explica para o professor que preferia fazer algum trabalho braçal a participar da aula:

Hoje, um aluno recém chegado na escola pediu para conversar com o professor de Educação Física. Ele era um pouco mais velho, aparentava ter mais de 40 anos. **Disse que não gostava muito “desse negócio de educação física” e se o professor quisesse e autorizasse, ele poderia recolher um lixo, ou varrer o pátio, em troca de ser liberado das aulas** (Diário de campo, observação 5, 15/03/2016).

A partir dessa situação, interpreto que, para o mesmo, o fato de ele estar se dispondo a fazer um trabalho manual, aqui caracterizado pela limpeza do pátio da escola, poderia suprir a necessidade da sua participação nas aulas de EFI. Posturas como essa me remetem a uma concepção ultrapassada de EFI pautada exclusivamente em “[...] parâmetros energéticos e fisiológicos [...]” (BRASIL, 2002, p.197) que ainda perduram como sendo uma das principais incumbências da EFI escolar.

Ainda com relação à compreensão ultrapassada da EFI como uma disciplina que envolve alto dispêndio energético, acarretando grande esforço físico dos sujeitos que a praticam, trago alguns fragmentos de estudantes que tentavam justificar sua não participação valendo-se dessa compreensão. Em sua maioria, esse discurso era empregado por estudantes mais velhos que tinham receio de participarem das aulas, mesmo antes de saberem do que a mesma se tratava, em virtude da sua saúde, como pode ser identificado a seguir:

Hoje, uma senhora que estava em seus primeiros dias na escola, informou ao professor que não poderia participar das aulas devido a um problema nas pernas. Aqui já pode ser percebida a noção que se tem de educação física, uma disciplina dispendiosa e que requer muito esforço, que não são todos que podem participar. O professor, por sua vez, escutou seu relato e disse a ela que poderia

sim fazer a aula, pois havia diversas atividades e maneiras de se participar da aula.(Diário de campo, observação 3, 08/03/2016).

Uma estudante que estava em seus primeiros dias na escola foi para a sua primeira aula teórico-prática de EFI. A aula anterior da qual ela havia participado havia sido expositiva. **A estudante estava com receio de ir para a aula, pois afirmava ter pressão alta e passar mal quando fazia muito esforço físico.** O professor iniciou um diálogo com a mesma no qual fez esclarecimentos sobre os objetivos da EFI escolar. Foi proposta uma atividade que ela pudesse fazer. **Durante a sua participação em aula, aproveitou para esclarecer dúvidas sobre sua saúde, bem como dores que costumava sentir** (Diário de campo, observação 53, 28/09/2016).

Uma aluna nova na escola, aparentando mais idade, informa ao professor **que não poderia participar da aula de educação física, pois estava com um problema nas “vista” (olhos).** Após falar isso, a mesma já ia se retirando, quando foi chamada e informada de que de algumas atividades ela poderia participar. A mesma acabou participando de uma parte da aula (Diário de campo, observação 68, 23/11/2016).

Esses trechos, extraídos do diário de campo, além de demonstrar uma concepção ultrapassada de EFI e de que pessoas com algum problema físico e/ou de saúde não podem participar, ilustra outra realidade da Escola da Resistência, bem como um grande desafio para a EFI na EJA de forma geral, que se trata da heterogeneidade dos seus atores. Essa questão já foi evidenciada por outros autores que se propuseram a estudar a EFI na EJA, como os exemplos de Avance, Silva e Ventrone (1999), Pereira (2013), Barros *et al.* (2014), Costa e Hage (2014), Oliveira, Sousa e Melo (2015), Goldschmidt Filho, Cruz e Bossle (2016). A heterogeneidade na Escola da Resistência, bem como as divergências dos estudantes com relação à EFI, ficam mais evidentes nos trechos que seguem:

Essa turma tem características bem particulares, trata-se de uma turma bem heterogênea. Como tem **alunos mais velhos**, os mesmos **gostam quando a aula é expositiva, ao contrário, os mais jovens ficam descontentes quando a aula é “na sala de aula”, como costumam dizer.** Durante a aula surgiram muitas perguntas sobre exercícios físicos, como fazê-los, corpo humano, entre outras, o debate foi muito rico (Diário de campo, observação 51, 21/09/2016).

Hoje a aula foi expositiva. Rafael, estudante de 20 anos, reclamou bastante, perguntou o porquê daquilo. Disse que deveríamos ir para a quadra para se esquentarem, pois estava frio e chovendo. Depois, Douglas, que também é jovem, expressou seu descontentamento pela aula estar sendo na sala de aula. **Jurema, que é bem mais velha, participou da aula, algo que não acontece quando as mesmas são realizadas na quadra e têm um caráter teórico-prático.** Empenhou-se durante as discussões em aula,

dando sua opinião, juntamente com Rafael foram os mais interessados na atividade (Diário de campo, observação 58, 18/10/2016).

A estudante Marília não quis participar da aula. Outros dois estudantes mais velhos também não quiseram realizar as atividades propostas em aula, sendo que um deles nem chegou a ir à quadra, ficou na praça em frente à mesma até o término do período. **É possível perceber que há discordâncias entre os estudantes mais velhos e os mais novos sobre como devem ser abordadas as aulas de EFI.** Se por um lado os jovens participam e pedem atividades mais teórico-práticas, os mais velhos, por sua vez, preferem aulas expositivas, nas quais os conteúdos da EFI sejam abordados teoricamente (Diário de campo, observação 74, 14/12/2016).

Com os referidos fragmentos, é possível perceber que os desafios para as aulas de EFI na Escola da Resistência frente à heterogeneidade dos seus sujeitos são semelhantes aos evidenciados no cenário nacional, vide os autores supracitados que investigaram a EFI na EJA. Sendo assim, durante as aulas do referido componente curricular, boa parte dos estudantes mais velhos pedia para não participar das aulas quando as mesmas eram realizadas com um caráter teórico-prático, ou simplesmente nem compareciam na quadra. Por sua vez, os estudantes mais jovens, principalmente os homens, pressionavam para as aulas serem na quadra e que a temática das mesmas fosse basicamente o esporte.

Contudo, a heterogeneidade dos sujeitos da EJA existente na Escola campo deste estudo não foi a única justificativa para o desinteresse dos mesmos para com a disciplina EFI que pude identificar. Outras atitudes e ações dos estudantes frente à disciplina também foram compreendidas por mim como exemplos de descaso. Como exemplo, destaco os episódios:

Hoje havia estudantes novos na aula. No início, alunos e professor se organizaram em um grande círculo onde foram dadas as boas vindas para os alunos, bem como repassados os acordos e a organização das aulas. Após a atividade inicial, alguns alunos se retiraram das atividades. Ficaram no pátio, no sol, metade dos estudantes ficaram participando. Parte dos alunos parece não ter comprometimento com a disciplina de educação física, ou a mesma não faz sentido para eles. Alguns estudantes parecem participar de parte da aula para terem a “presença”. Participam de algumas atividades e, depois, se retiram da aula e ficam esperando a mesma acabar (Diário de campo, observação 24, 24/05/2016).

No início da aula, o aluno Robson disse que não faria nada, que o professor não podia exigir que ele participasse, pois ele não era obrigado. Afirmou que ficaria sentado para ter a presença e poder utilizar a informática nos outros horários (Diário de campo, observação 34, 01/07/2016).

Com os supracitados fragmentos, uma das interpretações possíveis é a de que os estudantes parecem participar das aulas, ou parte delas, com o objetivo de conseguir “presença” na disciplina, não ficar com falta. Pois um dos acordos da Escola da Resistência com os discentes é que os mesmos precisam ter boa frequência nos diferentes componentes curriculares para poder participar das diferentes atividades oferecidas pela instituição. Um exemplo disso é a fala do estudante das totalidades iniciais do conhecimento, Robson, ao relatar para a turma que não iria realizar nenhuma atividade, mas que, como ficaria na quadra, não poderia receber falta. O mesmo permaneceria ali com o único objetivo de poder usar outro espaço da Escola, o que queria muito, nesse caso, a sala de informática. Também faço destaque a outras situações que auxiliam nas interpretações no que se refere à falta de compromisso de alguns estudantes com relação à EFI:

Durante a aula, um estudante das totalidades finais do conhecimento começou a questionar o objetivo da Educação Física escolar. Iniciou perguntando se poderia rodar³⁴ por causa da disciplina. **Argumentou dizendo que, se estivesse bem em português, matemática, história, precisaria ter presença na aula de Educação Física. Disse que nessas matérias ele percebia um objetivo para depois (futuro), porém, na Educação Física não.** Tentou-se estabelecer um diálogo entre professor e estudantes sobre a importância e competências relacionadas à educação física, mas o estudante não se convenceu. **Encerrou seus questionamentos dizendo que entendia que a referida disciplina estava na escola apenas com o objetivo de recreação.** (Diário de campo, observação 20, 06/05/2016).

Durante a aula, os alunos entravam e saíam quando bem entendiam. Dava a impressão de que, caso se interessassem pela atividade, faziam, caso contrário, saíam no decorrer da mesma e iam ocupar outros espaços da escola, como a praça da quadra. Ainda há outros, como no caso do estudante Renan, que acham que podem aparecer a qualquer momento e participar da aula. Destaco-o, pois hoje chegou à aula às 11h43 minutos, sendo que a mesma termina às 11h50 minutos (Diário de campo, observação 37, 12/07/2016).

Ainda no pátio, antes do início da aula, o estudante Rui, das totalidades iniciais do conhecimento, começou a perguntar “**o que teria na aula**”. Concluiu dizendo que **dependendo do que fosse nem iria para a mesma** (Diário de campo, observação 46, 30/08/2016).

Alguns estudantes parecem não ter o compromisso de irem para a aula de educação física, talvez pelo fato de não a considerarem uma disciplina como as de “sala de aula” como costumam se referir às aulas dos outros componentes curriculares, que via de regra são ministradas em salas onde o professor utiliza o

³⁴ Não avançar de totalidade do conhecimento por causa do Componente Curricular Educação Física.

recurso do quadro negro. Exemplo disso foi Pedrinho, que chegou à aula às 11h35min (35 minutos depois do início da mesma). Quando perguntado sobre o motivo do atraso, respondeu na maior tranquilidade que estava sentado no pátio da escola quando o “mandaram” ir para a aula (Diário de campo, observação 59, 19/10/2016).

Esses trechos extraídos do diário de campo auxiliam na interpretação de outros aspectos da cultura dos estudantes da Escola da Resistência nas aulas de EFI. Essas atitudes estão repletas de significados, e a não participação dos mesmos nas aulas acarreta uma série de reflexões e entendimentos. Além da questão da heterogeneidade dos estudantes e a busca pela “presença” em aula, acredito que existam outros motivos para a não participação dos mesmos nas aulas. Esses últimos fragmentos, por exemplo, me remetem a uma desvalorização da EFI frente a outros componentes curriculares, pois, como Reis (2011) também evidenciou em sua investigação, os estudantes “[...] se permitem participar, ou não, das aulas [...]” (p. 155). Ou seja, entram e saem quando bem entendem, algo que não é tão comum em outras disciplinas, ou ainda, como em um dos relatos, o estudante Rui deixa claro que, se não fosse algo que ele quisesse fazer, nem iria se dirigir para a aula. O não reconhecimento da EFI como disciplina com conteúdos a serem seguidos parece ser um ponto central para compreender os significados compartilhados pelos estudantes com relação ao componente curricular em questão. Para muitos deles, a mesma parece ter um caráter recreativo, como ficou evidenciado em uma das observações. Uma visão ultrapassada da disciplina, mas que ainda parece não ter sido superada. Esse pensamento vai na contramão do de autores como Bracht (1999; 2010), Betti (2006; 2007), que defendem que o componente curricular da EFI deve ir muito além do biológico, de uma simples prática corporal visando ao gasto energético, ou, como nesse caso, ocupar o tempo dos estudantes. Os autores supracitados entendem que é necessário que se desnaturalize a disciplina, que a mesma seja interpretada do ponto de vista da cultura, no qual se leve em consideração as diversas formas de manifestações da CCM, com o objetivo de desenvolver a ética, bem como o senso crítico de seus estudantes, sua conscientização. O entendimento de “prática pela prática”, no qual os alunos entendem que podem escolher o que querem fazer naquele momento, sendo que na quase totalidade das vezes essa atividade é o esporte, serão tratadas com mais profundidade na próxima subseção.

3.2.2. Prática pela prática: a hegemonia do esporte

O fragmento inicial desta subseção foi retirado de uma observação ocorrida em uma aula das totalidades iniciais de conhecimento, mas entendo que representa bem a compreensão de EFI compartilhada pelos estudantes da Escola da Resistência:

A proposta da aula era um debate sobre exercícios físicos e saúde, como forma de iniciar um diálogo entre os estudantes. Inicialmente, **Gusmão, ao chegar à quadra e ver colchonetes espalhados pelo chão, perguntou o que era aquilo. Foi informado de que seriam utilizados na aula, desaprovou e disse não era para o professor “inventar moda” e completou perguntando o que jogariam naquele dia.** Ao ser informado de que não se trataria de nenhum esporte, ficou contrariado. **No início da aula, havia 16 alunos presentes, quando ficaram sabendo que não seria o “futebol”³⁵ ou outro esporte, alguns alunos ficaram sentados e não participaram da aula.** Um dos estudantes era enfático, dizia para os colegas que tinha que ser futebol, pois havia vários alunos naquele dia. Tentou-se um diálogo com os estudantes sobre as competências da Educação Física, que era uma disciplina que possuía conteúdos, mas, para alguns estudantes (os que insistiam para jogar futebol), parece não ter funcionado. Dessa forma, seis estudantes se retiraram da quadra ao ver que não jogariam futsal (Diário de campo, observação 16, 24/04/2016).

Para os discentes da Escola, a aula de EFI tem que ser “futebol” (futsal), ou, ao menos, algum outro esporte coletivo. Em alguns trechos do diário de campo há indícios de que, no entendimento dos estudantes, EFI e esporte são quase sinônimos:

Na aula das totalidades finais do conhecimento, o estudante Henrique tão logo chegou à quadra perguntou se seria futebol. Foi informado que não. Então ele perguntou se seria vôlei, o professor, por sua vez também informou que não. Nesse momento ele percebeu que havia colchonetes espalhados pela quadra e em um tom pejorativo disse que o professor “ia vir com boiologem”. (Diário de campo, observação 2, 04/03/2016).

Estávamos indo para a quadra e o estudante Ricardo perguntou se seria futebol. Ao ficar sabendo que não, demonstrou satisfação. Disse que não jogaria mais futebol, pois tinha se machucado na última vez que jogou. Quando ele entrou na quadra **foi logo perguntando onde estava a “bola de educação física”, não compreendendo o que seria realizado na aula, uma vez que não havia nenhuma bola na quadra** (Diário de campo, observação 49, 13/09/2016).

³⁵ Utilizo aspas por se tratar, na verdade, do futsal.

A turma se organizava no pátio da escola para ir para a quadra quando Josué, das totalidades iniciais do conhecimento, sai do banheiro e pergunta **“O que vai ser de esporte hoje?”**. É muito forte nos estudantes a concepção esportivista. O entendimento de que para ser educação física, tem que ter algum esporte (Diário de campo, observação 54, 04/10/2016)

Um aluno da manhã, que estava em seu primeiro dia na escola, entrou na quadra perguntando para os demais estudantes **onde estava a “pelota” (bola) e estranhando a atividade que os colegas estavam se organizando para realizar** (Diário de campo, observação 68, 23/11/2016).

Quatro estudantes do turno da tarde estavam reclamando de terem que fazer um trabalho escrito e perderem a “aula” de educação física. Diziam que se ficassem fazendo o trabalho não restaria tempo para eles jogarem depois. Foi explicado para eles que aquela atividade também fazia parte da aula. Alguns se empenharam em fazer, mas outros queriam acabar rápido para poderem fazer a “aula”. Essa concepção de educação física é muito presente entre os alunos da escola. **Parece que qualquer atividade que fuja do quadro dos esportes coletivos mais tradicionais já é vista com certa desconfiança e descaso por parte dos alunos. Boa parte das vezes tencionam para que a aula tenha o futebol (futsal)** (Diário de campo, observação 71, 06/12/2016).

Esses fragmentos ilustram a presença hegemônica dos esportes nas aulas de EFI da Escola da Resistência, representados, mais especificamente, pelo futsal e outros esportes coletivos. A grande questão não é negar o futsal, ou melhor, o esporte, muito pelo contrário, entendo este como uma forma de manifestação da CCM muito importante para as aulas de EFI. No entanto, quando os alunos entendem esporte como sinônimo de EFI, como em alguns dos casos supracitados, está se privando o sujeito de poder explorar uma grande gama de conteúdos e conhecimentos provenientes da CCM. Há de se destacar também que, em alguns casos, os discentes queriam reproduzir o esporte tal qual o de alto rendimento. Kunz (2001) em um de seus estudos utiliza Freire (1979) para localizar conceitualmente o que chama de “adestramento do movimento humano” (KUNZ, 2001, p. 13). Freire (1979; 2015a; 2015c) utiliza o termo “invasão cultural” para conceituar o que entendo como uma maneira de opressão antidialógica, ou seja, um silenciamento da cultura invadida em consequência do reconhecimento de uma cultura dominante. Por vezes, como alerta Freire (1979), até pode haver, por parte das sociedades dominadas, a “[...] ilusão de converterem-se em sujeitos de suas decisões” (p. 63), porém a invasão cultural “[...] deforma o ser da sociedade invadida, a qual chega a ser uma espécie de caricatura de si mesma” (p. 63). Kunz (2001), ao fazer esse resgate,

defende que o movimento humano é carregado de signos, significados, e que não é uma tarefa fácil “[...] conscientizar os alunos das suas condições de poderem entender e mudar a Realidade do esporte normatizado/de competição para uma aproximação maior à Realidade de seu Mundo Vivido e respectivo Mundo do Movimento” (p.147). O que pretendo, com a utilização desses conceitos, não é uma negação ao esporte institucionalizado, normatizado, pelo contrário, entendo que ele é sim parte das manifestações da cultura corporal de movimento. O que acredito é que o mesmo não possa ser inserido na escola sem uma contextualização, problematização e que se exercite a reflexão entre os estudantes que essa não é a única forma de o mesmo ser abordado. Que se compreenda a importância e relevância de os estudantes trazerem elementos da sua cultura, das suas experiências que possam ressignificar essas práticas corporais.

O que me fez recorrer a Kunz (2001) foram situações ocorridas durante o trabalho de campo nas quais pude perceber que um número significativo de estudantes da instituição de ensino insistia para que o professor utilizasse as regras “oficiais” dos esportes, bem como cobravam dos colegas um melhor rendimento. Esses indícios podem ser vislumbrados nos fragmentos que seguem:

A temática da aula era vôlei. Alguns alunos reclamavam que queriam jogar com as regras oficiais do esporte, no entanto, o professor lhes explicou os motivos de ser melhor combinar as regras entre os próprios estudantes. Os alunos concordaram e, juntamente com o professor, definiram suas próprias regras. **Porém, um dos presentes, contrário às alterações, deixou a aula, disse que daquela maneira não participaria mais, que aquilo que estavam se propondo não era vôlei** (Diário de campo, observação 19, 06/05/2016).

Durante a aula do turno da manhã, um estudante começou a se irritar com as marcações do jogo. Muito competitivo, se considerava que estava certo insistia, **não aceitava argumentos ou algum combinado que não fosse aquilo que considerava como regra oficial** (Diário de campo, observação 30, 21/06/2016).

Durante o jogo, um aluno demonstrava estar muito agitado, gritava e chamava a atenção dos demais participantes que julgava não estarem jogando bem. **Cobrava o professor, dizia que era dever dele falar como os colegas deveriam se posicionar e jogar.** O discurso era proferido nos momentos em que ele julgava que alguma coisa não havia sido executada de forma satisfatória. Em uma clara alusão ao esporte de alto rendimento, parecia querer reproduzir tal prática na referida aula (Diário de campo, observação 40, 09/08/2016).

As atitudes dos colegas demonstradas com o recurso do diário de campo dão a impressão de que alguns discentes entendem que as aulas de EFI, ou melhor, o esporte nas aulas de EFI, representa uma mera reprodução do esporte de alto rendimento. Mais uma vez ressalto que, de forma alguma, sou contrário ao conteúdo esporte nas aulas de EFI, no entanto, concordo com KUNZ (2001) ao entender que há a necessidade de contextualizar e problematizar a mera reprodução do esporte normatizado nas aulas de EFI. Sendo assim, apoio-me no referido autor ao compreender que é necessário um processo de ação-reflexão tanto do professor quanto dos alunos e “[...] que pelo ensino de Movimentos, Jogos, e Esportes, o aluno também apreenda e ‘decifre’, além da Realidade esportiva, o próprio Contexto Social mais amplo em que essa prática se realiza” (KUNZ, 2001, p. 149).

Outro destaque que faço com relação à cultura compartilhada pelos discentes nas aulas e que tem relação direta com os esportes é que muitos faziam resgates de suas experiências de vida, bem como experiências em escolas anteriores. Diversos autores que investigaram a EFI na EJA destacam como ponto fundamental para elaboração das aulas as experiências de vida dos estudantes, bem como experiências anteriores nas aulas de EFI, como podemos perceber em Avance, Silva e Vitorim (1999); Reis (2011); Carvalho (2013); Camilo (2014); Reis e Molina Neto (2014); Oliveira, Souza e Melo (2015), Pires *et al.* (2015), Goldschmidt Filho, Cruz e Bossle (2016). O resgate de experiências dos estudantes fazia referência, boa parte das vezes, a aulas de EFI em escolas anteriores à Escola da Resistência, e tinha como objetivo principal questionar a aula que estava sendo proposta, como no caso dos fragmentos:

Hoje a atividade foi a continuação da aula expositiva sobre cultura e educação física. Havia 22 alunos presentes, alguns estavam sentados, prestando atenção, participando e demonstrando interesse pela aula. **Outros reclamavam que educação física não podia ser na “sala de aula”³⁶. Ou que nunca haviam visto aula de educação física na “sala de aula”.** (Diário de campo, observação 23, 20/05/2016).

Dialogávamos sobre o que se abordar em educação física escolar. Felipe e outros colegas comentaram que nas outras escolas em que estudaram o professor largava a bola com eles e dizia para jogarem. Marcos comentou em tom de deboche que o professor estava “só pelo fim do mês”, fazendo referência a estar preocupado apenas com seu salário (Diário de campo, observação 49, 13/09/2016).

³⁶ Leia-se aula expositiva com a utilização do recurso do quadro negro.

No início da aula do turno da tarde, cinco estudantes chegaram na quadra com um discurso firme pedindo futebol. O professor tentava argumentar com eles que estavam desenvolvendo outro conteúdo, mas eles se mantinham firmes no discurso, perguntavam por que nunca era futebol. **Ao fazerem esses questionamentos, diziam que era bom o tempo em que eles estudavam em outras escolas, onde as aulas de educação física eram sempre futebol.** O professor tentava argumentar com eles que educação física não era apenas futebol, que havia uma gama de conteúdos e conhecimentos a serem debatidos e trabalhados, mas sem sucesso (Diário de campo, observação 60, 25/10/2016).

O que pretendo aqui é ilustrar as representações de EFI compartilhadas pelos estudantes. Parece ser legitimado entre eles o entendimento de que a disciplina não tem conteúdos a serem aprendidos, explorados, que a mesma parecia ser quase que sinônimo de esporte, ou melhor, de futebol, um mero espaço para a prática física, sem nenhuma contextualização. Importante destacar que concordo com os autores quando dizem que as experiências anteriores dos estudantes têm de ser levadas em consideração para a elaboração das aulas, pois, segundo Freire (2015d), ensinar não pode ser meramente transmissão de conhecimento, é preciso que o professor valorize os conhecimentos trazidos pelos educandos, que sua prática educativa esteja pautada na autonomia dos mesmos. Contudo, ao trazerem suas experiências anteriores, acabam por reproduzirem uma concepção de EFI meramente esportivista, onde a prática tem um fim em si mesma. Acredito que os interesses e entendimentos dos estudantes devem ser levados em consideração e respeitados pelo docente, o mesmo não pode minimizar a opinião do educando (FREIRE, 2015a; 2015c; 2015d), no entanto, cabe ao professor, através da sua prática educativa, levando em consideração as representações trazidas pelos estudantes, problematizar as mesmas, para que, em conjunto, busquem compreender a gama de conhecimentos que podem advir do componente curricular EFI.

O último aspecto a que recorro para ilustrar a presente subcategoria é com relação à tentativa de imporem suas vontades em aula, sem ao menos o diálogo com o professor e demais colegas. Essas situações, que serão exemplificadas na sequência, remeteram-me a situações que também ocorreram em outros espaços do trabalho de campo que não as aulas de EFI propriamente ditas. Situações como essas me fazem refletir sobre a forma como os estudantes chegam aos seus

acordos e/ou acertos, algo parecido com uma disputa por espaço, por tentar impor a sua opinião de forma abrupta, sem que haja um diálogo entre as partes.

Hoje pela manhã houve uma situação mais intensa na aula, que acirrou os ânimos de alguns estudantes. **Três estudantes reclamaram muito de não ter futebol na aula. Um deles disse que o professor os obrigava a fazer coisas que eles não queriam e que, se não fosse futebol, ninguém faria.** O professor disse que ele não era obrigado a fazer contra a sua vontade, mas que não respondesse pelos seus colegas. Acabou que este estudante se retirou, juntamente com os outros dois alunos que também protestavam. Após toda essa discussão, a aula se iniciou, já com quase 30 minutos de atraso. Os que ficaram, 16 alunos, participaram da aula. **Após o término da aula, já na sala de reuniões com os professores, fui informado de que dois dos estudantes envolvidos na discussão foram até a sala na qual ocorria a reunião pedagógica solicitar que alguém com autoridade sobre o professor de educação física fosse até a quadra e o fizesse dar a bola para jogarem futebol.** Uma vez que não tiveram sucesso em sua exigência, saíram esbravejando e xingando, um deles reclamou, dizendo que na escola havia muitas regras (Diário de campo, observação 4, 11/03/2016).

Gusmão, quando se dirigia para a quadra, viu que não seria futebol e começou a reclamar. **Disse que se fosse para ter vôlei o professor iria ficar sozinho, pois ninguém iria fazer.** O discurso contaminou alguns colegas, que começaram a repetir o discurso do mesmo e não foram para a aula (Diário de campo, observação 32, 28/06/2016).

Quando a turma se dirigia para a quadra, um estudante das totalidades iniciais do conhecimento perguntou se seria futebol. Ele sempre costuma perguntar isso. Foi informado que não. **Começou a reclamar e disse que não ia participar, alegando que estava tudo errado na aula.** (Diário de campo, observação 34, 01/07/2016).

Ao me valer desses trechos do diário de campo, objetivo evidenciar o que considero outro aspecto simbólico compartilhado pelos estudantes. Nas três situações, é possível perceber um tensionamento por parte dos mesmos para realizarem as atividades que entendiam ser as “corretas”, sem ao menos dialogar com os colegas e professor. Ao invés disso, usam atitudes abruptas e violentas, tentando, com isso, fazer com que suas opiniões prevaleçam. Como me referi anteriormente, na categoria “uma identidade marginal”, a naturalização da violência (BOSSLE; MOLINA NETO; WITTIZORECKI, 2013) parece ser um aspecto muito marcante da cultura desses alunos em vulnerabilidade social que frequentam a Escola. A impressão que se tem é que é dessa forma que eles tentam chegar aos seus acordos. Episódios como esses me remetem à entrevista realizada com o então Coordenador Pedagógico da Escola da Resistência, onde destaca que às

vezes falta um “polimento” (Fragmento entrevista – coordenador pedagógico – 14/12/2016), dos estudantes para chegarem a um acerto com relação a pequenas coisas, e que entende isso como uma espécie de característica da rua. Essas atitudes acabam por fomentar discussões mais acirradas, xingamentos e, em alguns casos, até mesmo luta corporal.

Na próxima e última subseção, tratarei de outro aspecto muito presente na cultura discente da Escola da resistência possível de perceber nas aulas de EFI, mas também muito nítido nos discursos e atitudes fora dela. A esta dei o nome de “Mulher não pode jogar”: o reflexo das violências nas aulas de EFI”.

3.2.3. “Mulher não pode jogar”: o reflexo das violências de gênero nas aulas de EFI

A expressão que utilizei para intitular esta subseção foi uma das frases que mais escutei durante todo o trabalho de campo. Não poucas vezes, os estudantes homens contestavam a participação das mulheres nas aulas de EFI. Interpretei a discriminação, violência de gênero de maneira tão marcante na cultura discente da Escola da Resistência, e tão representativa nas aulas de EFI, que entendi que se fazia necessário elaborar uma subcategoria sobre a presente temática. A seguir, trago um fragmento da observação realizada no meu primeiro dia de trabalho de campo, no qual já foi possível perceber tal comportamento:

Alunos e professor estipularam acordos em conjunto para a disciplina a serem seguidos durante o ano. Entre eles, foi possível destacar: respeitar colegas e professor, cuidar da limpeza da quadra, participar das aulas – homens e mulheres. Este último foi o ponto que mais gerou discussão. **Um aluno deu sua opinião dizendo que mulheres não poderiam jogar futebol junto com homens, e que aquilo não era machismo da parte dele, mas pelo risco de se machucarem. Uma aluna ficou contrariada com a colocação do colega. Afirmou que aquele posicionamento do mesmo já poderia ser considerado machismo** (Diário de campo, observação 1, 01/03/2016).

Desde o primeiro dia de trabalho de campo, já me chamou a atenção a questão da discriminação de gênero entre os estudantes da Escola exercida pelos homens sobre as mulheres. Uma violência simbólica envolvendo sexismo, como se refere Freire (2015e), mas também uma violência física. Freire (2015c) destaca que, ao perceber um posicionamento machista em seus escritos, passa então a usar

“mulher e homem” ou simplesmente “seres humanos”. Entende que deve utilizar essas definições ao invés de uma linguagem machista, pois, segundo o referido autor, há uma violência simbólica com relação a isso e que “a discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada nas práticas concretas, é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista [...]” (FREIRE, 2015c, p.94). Ao me remeter ao relato da primeira observação do diário de campo, é possível fazer algumas interpretações. Poderia simplesmente entender que, para alguns estudantes homens da Escola, a EFI é um espaço onde a competição é o objetivo principal, desse modo entendem que as mulheres não devam participar para não correrem risco de suas equipes ficarem enfraquecidas com a presença feminina. Por outro lado, é necessário que se faça a reflexão de que os estudantes têm um discurso machista, perceptível em suas práticas concretas como destaca Freire (2015c), com isso podem entender que há espaços em que os mesmos têm mais direitos do que as mulheres. Destaco outras situações que aconteceram nas aulas de EFI que entendo que corroborem com esse entendimento:

Já no café da manhã, os alunos comentavam do futsal que iriam jogar. Dois estudantes diziam que o time deles ganharia. Comentavam que já haviam combinado tudo, inclusive haviam apostado um refrigerante. Um deles concluiu a sua fala dizendo que neste dia **não teriam “as gurias para atrapalhar”**. Percebi aí questões que são recorrentes com eles. Primeiro, a questão da aposta, segundo, gênero, reclamam da participação das mulheres nas aulas, sendo que hoje afirmavam que elas não participariam (Diário de campo, observação 20, 10/05/2016).

Antes do início da aula, um estudante das totalidades iniciais do conhecimento perguntou, de novo, se teria futebol, foi informado que sim. Logo **concluiu que mulher não jogaria**. Nesse momento, o professor lhe comunicou que participariam sim, pois a aula de EFI era destinada para todos os estudantes. **Ele tentou outro argumento, dizendo que elas poderiam se machucar**. Mais uma vez o professor argumentou, dizendo que na aula ninguém jogaria para machucar os colegas. **A conversa encerrou com ele dizendo que não se responsabilizaria por seus atos** (Diário de campo, observação 20, 10/05/2016).

Os discentes homens da Escola por diversas vezes tentavam condicionar as mulheres a não participarem das atividades, sendo que uma das justificativas que davam era com relação à imposição física. As aulas de EFI costumavam ter um público majoritariamente masculino, isso, na verdade, era uma realidade da Escola da Resistência no período em que foi realizado o trabalho de campo (ano letivo de

2016), havia muito mais homens matriculados do que mulheres. Sendo assim, além de o público feminino já ser em menor quantidade do que o masculino, boa parte das vezes as aulas acabavam contando com a participação quase que em sua totalidade masculina pelo fato de eles não darem espaço para as mulheres, como fica evidenciado nos fragmentos:

Os estudantes homens da turma disseram que a colega deles não era mulher, pois a mesma era menor de idade. O professor problematizou e disse que independente da sua idade ela era sim uma mulher. Nesse momento um aluno mais velho falou rindo, mas dando a entender que era a sua opinião, que **“já que era mulher poderia apanhar que nem uma mulher”**. **O professor o questionou, dizendo que não, que ninguém tinha o direito de bater em ninguém. Ele discordou, dizendo que mulher apanha, inclusive sua mãe já havia apanhado.** Esse relato do estudante revela uma realidade da cultura desses estudantes, a questão da violência contra a mulher (Diário de campo, observação 12, 08/04/2016).

Essa turma caracteriza-se por ter, em sua grande maioria, homens. **Apenas uma mulher costuma participar das aulas e mesmo assim não é por muito tempo.** Muito dessa pouca participação se dá em decorrência da cobrança dos demais alunos (homens) (Diário de campo, observação 55, 05/10/2016).

Durante a aula, a única mulher presente na turma se irritava quando seus colegas não a deixavam participar das atividades. Era preciso a intervenção do professor para que ela fizesse as atividades. Os estudantes homens não gostam muito que ela participe pelo fato de ela ser mulher, mas também pela grande dificuldade motora que a mesma apresenta (Diário de campo, observação 56, 11/10/2016).

Não havia nenhuma mulher na aula até que chegou uma estudante que retornou há pouco tempo à escola. Logo da sua chegada, **alguns estudantes começaram a provocá-la com brincadeiras maliciosas.** A atitude dela frente àquilo foi bater em um dos estudantes com uma sacola na qual carregava seus pertences. Talvez essa seja uma das únicas alternativas que ela encontre para evitar aquele tipo de comportamento (Diário de campo, observação 62, 01/11/2016).

Atitudes de discriminação e violência contra a mulher eram recorrentes tanto nas aulas de EFI como fora delas. No entanto, na cultura discente da Escola da Resistência essa questão dava indícios de naturalização. Um fato que corrobora para esse entendimento é o depoimento de um estudante das totalidades finais do conhecimento ao afirmar que “mulher apanhava, pois até sua mãe já havia apanhado” (Diário de campo, observação 12, 08/04/2016). Para esse sujeito, esse fato validava a agressão física contra a mulher, pois ao afirmar que inclusive sua mãe já havia sido agredida, respaldava seu entendimento de que poderia agir com

violência para com outras mulheres. Para melhor compreender esse aspecto compartilhado pelos estudantes da Escola, recorro à Bossle, Molina Neto e Wittizorecki (2013) ao interpretarem que a naturalização da violência pode estar tanto relacionada com o ambiente macro quanto com o micro social, sendo assim, essa cultura de violência de gênero identificada fortemente na referida instituição de ensino parece fazer parte da realidade dos mesmos fora da EFI, bem como da Escola, sendo componente constituinte da cultura e da condição social que ocupam. Com relação a atitudes de violência e discriminação contra a mulher fora das aulas de EFI, destaco outros episódios presenciados durante o trabalho de campo:

Durante o café da manhã, me chamou a atenção a conversa dos alunos Josué e do casal Carmen e Robson. Estavam falando abertamente sobre relações sexuais. **Robson falou tranquilamente, com sua companheira ao lado, que se a mulher ficasse seis dias sem “dar” (ter relações sexuais), ele já procuraria outra.** O que me fez interpretar que aquela situação poderia ser natural para eles foi o fato de ninguém demonstrar espanto e/ou constrangimento com aquele comentário, muito menos a aluna e companheira de Robson, Carmen (Diário de campo, observação 42, 16/08/2016).

Hoje pela manhã, durante o café, dois estudantes do turno da manhã, Carlos e Ari, brincavam. Carlos dizia que Ari seria eleito o novo deputado da turma. **Ari dava risada e dizia que teria um frigobar em cada sala de aula e que as mulheres iriam servir eles. Carlos complementa dizendo que elas os serviriam usando biquíni.** O professor presente pede que tenham respeito pelas colegas, afirmando que aquele não era um pensamento correto e que o comportamento deles não estava sendo adequado. **Carlos responde ao professor, dizendo que “se ele não gostava de mulher, o problema era dele”** (Diário de campo, observação 60, 25/10/2016).

A violência de gênero é reconhecida pela própria Escola, aqui representada pela figura do Coordenador Pedagógico, como um dos grandes desafios enfrentados pela referida instituição. Esse entendimento fica claro no fragmento da entrevista realizado com o mesmo:

Uma outra violência muito séria é a questão da violência de gênero. ã... existe muito disso, assim, de um certo domínio do homem, uma forma de resolver as questões entre os casais, muitas vezes com agressões físicas. Em alguns momentos isso é aceito pelo grupo. Então, trabalhar isso, trabalhar essa mudança de comportamento é um... também é um desafio que a gente tem na escola (Fragmento entrevista – Coordenador Pedagógico – 14/12/2016).

Com relação à fala do Coordenador Pedagógico, a violência de gênero entre casais por vezes é aceita e legitimada entre os estudantes da Escola. Situações

envolvendo essas ações violentas e que me fizeram interpretar que tais entendimentos realmente são compartilhados pelos discentes da Escola da Resistência são destacadas a seguir:

Robson e Carmen, que são um casal, trocavam carícias e beijos, de repente começaram a discutir e trocar empurrões e tapas de igual para igual. **Chama atenção o fato de os demais estudantes não interferirem, pois se trata de uma briga de casal.** Após o ocorrido, Carmen e Robson voltaram a agir normalmente um com o outro, como se nada houvesse acontecido (Diário de campo, observação 40, 09/08/2016).

Entrevistador: E homem e mulher, tu acha que é tranquila a relação entre o pessoal da escola de forma geral?

Colaborador: Mais ou menos, muitos ciúmes o lugar.

Entrevistador: Ah, tu diz ciúmes de que, de que jeito assim?

Colaborador: Sei lá, as mulher tem ciúmes dos homem. Os homem tem ciúmes das mulher. E se brigam, bah, uma “ladaia”³⁷.

Entrevistador: Tá, e tu acha que dá briga por causa disso na escola?

Colaborador: Uhum.

Entrevistador: Mas chega a brigar de um bater no outro?

Colaborador: Claro.

Entrevistador: E tu? Tu é tranquilo quanto a isso?

Colaborador: Não.

Entrevistador: **Tu também tá nesses que às vezes briga?**

Colaborador: **Tô envolvido** (Fragmento entrevista – Rafael – 30/11/2016).

Hoje pela manhã houve um desentendimento entre um casal. A confusão parece ter sido desencadeada quando Robson falou para Carmen que o nome dela não estaria no projeto verão (dessa forma a mesma não poderia frequentar a Escola no período de janeiro e fevereiro de 2017). Carmen não gostou do que escutou e, ao invés de dialogar, conversar com Robson, começou a discutir. Ele, por sua vez, também começou a proferir xingamentos e ameaças a Carmen. A Direção foi acionada, o casal começou a trocar ameaças cada vez mais contundentes, foi preciso intervenção por parte da Diretora, que colocou Carmen do lado de fora do portão da escola e Robson permaneceu no lado de dentro. Durante toda essa confusão, os demais estudantes não fizeram nada, ficaram de prontidão, observando tudo, mas ninguém falou ou fez alguma coisa. Esse é um movimento que parece ser natural deles, como se fosse uma espécie de acordo referendado entre todos do grupo. **Robson ainda proferia que ninguém poderia “se meter”, pois, segundo ele, era uma briga de casal**, ou seja, no entendimento dele e o que me parece no dos demais presentes, em briga de casais ninguém poderia interferir. A professora referência da turma de Carmen foi atrás da mesma, Robson não gostou nada e quando **a professora passava por ele disse a ela que se levasse a Carmen para dar queixa (fazer um boletim de ocorrência na Delegacia da Mulher) bateria em Carmen e a professora, por sua vez não poderia mais vir à Escola.** Proferiu isso em tom de ameaça, dando a entender que faria

³⁷ Confusão.

alguma coisa à professora se a mesma ajudasse sua companheira. Instantes depois, parecia que nada havia acontecido, Robson foi para sua sala de aula e Carmen voltou para a Escola e também fez o mesmo (Diário de campo, observação 76, 21/12/2016).

Entendi como necessário trazer exemplos de violência de gênero, exercidas pelo homem frente à mulher não apenas nas aulas de EFI, mas em um contexto mais geral. Com isso, objectivei destacar que a violência física e simbólica exercida pelo grupo masculino, seja nos seus gestos, atitudes e discursos, é muito presente na cultura compartilhada por esses estudantes. Em um exercício de reflexão, é possível interpretar que atitudes como essas destacadas nesta subseção, que aos olhos de alguém não pertencente ao grupo podem parecer algo totalmente inconcebível, por outro lado, para os sujeitos que vivem, pertencem e compartilham daquela cultura parece ser um comportamento já naturalizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao me aproximar do fechamento do presente relatório, entendo ser pertinente justificar a opção pelo título desta seção. Opto por utilizar “considerações finais” pelo fato de entender que a referida investigação se deu em um determinado período de tempo (ano letivo de 2016), sendo assim, as considerações que teço remetem àquele recorte temporal. O que pretendo dizer com isso é que reconheço o conhecimento como transitório e que, se fosse realizar o estudo novamente, talvez identificasse outros aspectos simbólicos e não esses a que fiz referência durante todo o texto. Este destaque me remete a outra questão, é importante frisar que este estudo constituiu-se das interpretações e reflexões sob a ótica de um investigador, uma vez que, em pesquisas qualitativas, mais precisamente etnográficas (caso deste estudo) o pesquisador pode ser compreendido como o principal instrumento de coleta e interpretação das informações (BOSSLE, 2003; ANDRÉ, 2005; 2014). Com isso, ressalto que este estudo constituiu-se das minhas interpretações e reflexões na condição de professor e pesquisador, com minhas limitações e virtudes, que teve por objetivo compreender uma cultura muito específica na qual estava inserido.

O trabalho de campo foi uma etapa de produção de relevantes questionamentos, mas acima de tudo, de aprendizados. Foi nessa etapa que por vezes li e reli meu referencial teórico, acrescentei novas leituras, dialoguei com colegas, com outros pesquisadores e fui percebendo que eu possuía preconceitos que precisavam ser mais bem trabalhados. Nesse processo, foi fundamental exercitar o estranhamento (VELHO, 1978), um esforço, na condição de pesquisador, para não naturalizar situações que ocorriam durante o trabalho de campo que, em um primeiro olhar, poderiam passar despercebidas. Compreendi que em pesquisas qualitativas devemos estar em constante interpretação e reflexão, durante todas as etapas da investigação, e foi através desse processo que cheguei à elaboração da pergunta norteadora que o estudo se propôs a responder, que ficou assim definida: *Como são compartilhados os aspectos simbólicos da cultura de alunos em vulnerabilidade social nas aulas de Educação Física em uma escola da modalidade de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre?*

O caminho percorrido para chegar à compreensão do objeto de estudo e definição do problema de pesquisa foi longo. Pude perceber que o processo de

construção da pesquisa, inicialmente com a elaboração do projeto, seguida do trabalho de campo, a triangulação das informações obtidas e, por fim, com a elaboração deste relatório final, consistiu de um movimento que me permitiu aprender ao longo do processo. E, aproximando-se o momento de finalização deste estudo, compreendo com mais clareza o caráter artesanal que os autores atribuem aos estudos qualitativos. No que se refere a aprender durante o processo, com o estudo, concordo com Mariante Neto e Stigger (2011) ao destacarem a relevância da reflexividade na pesquisa etnográfica. Entendo que o longo tempo de permanência realizando o trabalho de campo (março a dezembro de 2016) foi de grande valia para essa construção cognitiva e interpretativa, de estranhar situações que pareciam familiares, inclusive servindo para refletir sobre minha própria prática educativa.

Em se tratando de um público muito específico, uma escola de EJA da RMEPOA destinada a jovens e adultos em vulnerabilidade social, grande parte deles em situação de rua, percebi que seria necessário um empreendimento investigativo e reflexivo para poder compreender aquela cultura. A eleição pelo Estudo de Caso Etnográfico como desenho de investigação mais adequado para tal se deu pelo fato de compreender que havia aspectos muito particulares compartilhados por aqueles atores envolvidos que eram dignos de investigação, a fim de compreendê-los em profundidade. Ou seja, as considerações feitas a partir das descrições, interpretações e reflexões das informações obtidas por meio das observações, diários de campo, diálogos, entrevistas, análise de documentos, bem como do aporte teórico remetem àquele público (jovens e adultos estudantes da Escola da Resistência). Com isso, não tenho a pretensão de generalizar os achados, mas sim problematizar, contextualizar e dar visibilidade aos fatos destacados e evidenciados durante toda esta dissertação. O que não significa dizer também que alguns dos pontos aqui elucidados não possam ser empregados em outros contextos.

O caso de estudo se mostrou potente e ao mesmo tempo complexo. Com o decorrer do trabalho de campo, fui percebendo que, se pretendia compreender os aspectos simbólicos compartilhados pela cultura dos discentes daquela escola, não poderia voltar minhas atenções apenas para os acontecimentos das aulas de EFI. Ou ainda, que seria simplista demais e até ingênuo da minha parte acreditar que os eventos ocorridos nas aulas de EFI, bem como na Escola de forma geral, que entendia serem representativos da cultura dos estudantes, não tinham nenhuma

influência do contexto macro social no qual estavam inseridos. Foi então que percebi que seria preciso uma visão mais ampla, procurar enxergar o “todo”. Sendo assim, exercitando a minha reflexividade, reconhecendo meus preconceitos, recorrendo ao aporte teórico, bem como o ampliando e dialogando com outros pesquisadores, pude compreender que muitos dos signos, significados, códigos compartilhados entre os estudantes nas aulas de EFI e também na Escola da Resistência estavam circunscritos na cultura deles fora da referida instituição. Foi possível identificar elementos que me fizeram interpretar que os estudantes da Escola da Resistência possuíam acordos simbólicos estabelecidos entre os mesmos, sendo esses seguidos e respeitados pelo grupo.

Ao tomar ciência desses aspectos, mais uma vez destaco este como sendo um caso potente de ser estudado, pois possui uma particularidade - que inclusive já despertou o interesse de pesquisadores de outras áreas (como já referenciado no estudo) - o público ao qual se destina. Ao ampliar meu olhar para o contexto macro, na tentativa de compreender o contexto micro social, não pude deixar de fazer referência à Escola à qual se destina esse aluno jovem e adulto em vulnerabilidade social, prioritariamente em situação de rua, pois a mesma também possui particularidades em virtude do referido público ao qual atende.

Durante as observações realizadas nas aulas de EFI, percebia que por vezes os estudantes não participavam das mesmas, inclusive, em alguns casos, nem justificando os motivos para tal. Com o passar do tempo, das observações, fui percebendo que aquelas ações (o não participar) poderiam não ter um fim em si mesmas. Ao buscar uma compreensão em profundidade, foi possível interpretar que as representações de EFI compartilhadas pelos estudantes estavam em dissonância com a proposta da Escola da Resistência. Um exemplo disso era que muitos estudantes, em especial os mais velhos, justificavam sua não participação ao fato de não poderem fazer esforço físico demais, ou a algum problema de saúde. Em contrapartida, os estudantes mais jovens, em sua grande maioria os do sexo masculino, solicitavam que as aulas fossem “práticas”, e em quase sua totalidade esse discurso clamava pela prática do futsal. Alguns aspectos puderam ser identificados nessas situações. O primeiro que destaco é a grande heterogeneidade da EJA, característica já evidenciada em diversos estudos que investigaram a EFI na EJA. Outro ponto em questão me remete a uma concepção de EFI pautada basicamente na fruição, “prática pela prática”, onde os estudantes se permitiam

decidir se participariam da aula ou não. Ou seja, caso gostassem da prática corporal participavam, caso contrário saíam da aula ou sequer compareciam ao local onde a mesma estava sendo realizada. Entendo ser de grande importância fazer um destaque, já evidenciado por Reis (2011), que é a desvalorização da disciplina de EFI frente a outros componentes curriculares. Faço essa referência por perceber que o mesmo não ocorria de maneira semelhante em outros componentes curriculares, nos quais parte significativa dos estudantes não deixava de participar das aulas ou ficavam dizendo como deveriam ser as mesmas.

Durante meu processo de aprender com a pesquisa, refleti sobre a relevância de o professor reconhecer e levar em consideração as experiências de vida anteriores dos estudantes, e que acima de tudo os estimulem a fazerem esses resgates. Entendo que na Escola da Resistência não deva ser diferente, porém quando os estudantes trazem suas representações de EFI, grande parte delas pautadas numa concepção biologicista, onde o “futebol é o único conteúdo possível”, entendo que cabe ao professor levar em consideração esse entendimento trazido pelos mesmos, pois, para Freire (2015d), ensinar não é mera transmissão de conhecimento. No entanto, compete ao docente problematizar tais situações e trazer elementos para que, juntamente com o educando, reflitam sobre a gama de conhecimentos que podem estar circunscritos em tal prática, bem como que outras representações de EFI são possíveis.

Ao fazer estes apontamentos, reflito sobre a proximidade das representações de EFI compartilhadas pelos estudantes da Escola da Resistência e algumas concepções produzidas, compartilhadas e, talvez, cristalizadas, sobre o referido componente curricular na Educação Básica brasileira e disponibilizadas na literatura nacional. Percebo que os destaques feitos neste caso de estudo não estão muito distantes do que se têm evidenciado no cenário nacional. Mesmo se tratando de um estudo de caso, acredito que algumas associações possam ser feitas. Destarte, entendo que a EFI, assim como os demais componentes da Educação Básica devam estar engajados em um “[...] processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, social, cultural e econômica” (BOSSLE; BOSSLE; NEIRA, 2016, p.124).

É preciso que se rompa com a lógica de EFI escolar voltada basicamente para a fruição, ao encontro desse entendimento concordo com Bossle, Bossle e Neira (2016) ao problematizarem a necessidade de se conceber um processo de

ensino aprendizagem baseado nos alunos, bem como na cultura compartilhada nas escolas. Interpreto este como um processo menos hegemônico, podendo ser associado à proposta de “temas geradores” de Freire (2014). Uma das minhas grandes inquietações e dúvidas com a conclusão desse relatório de pesquisa era o modo como faria a devolução do mesmo para a comunidade escolar em questão. Com relação à equipe diretiva e corpo docente esta questão já foi acordada. Irei disponibilizar uma cópia da dissertação à biblioteca da Escola, bem como apresentar os principais pontos da mesma para professores e equipe diretiva, com o intuito de fomentar o diálogo. Porém, com relação aos discentes, ficava refletindo como este movimento poderia ser feito. E, em um dos meus tantos momentos de reflexão, percebi, que esta devolução poderia se dar no dia a dia, nas minhas trocas com os estudantes da Escola da Resistência, através de minha prática educativa. Entendo que esta prática, por intermédio do diálogo, deva estar comprometida não com a igualdade, mas sim com a “[...] equidade, direitos, justiça social, cidadania e espaço público [...]” (BOSSLE; BOSSLE; NEIRA, 2016, p. 127). Onde ao abordar as práticas corporais com os estudantes sejam debatidos, questionados, os marcadores sociais a elas envolvidos, o que para Freire (2015a) pode ser entendido como uma forma de “leitura de mundo”.

Com o transcorrer do trabalho de campo, percebia alguns aspectos nas aulas de EFI que também eram presentes fora delas, na Escola como um todo, elementos que pareciam fazer parte da cultura dos estudantes da Escola da Resistência. Esses destaques foram muito marcantes e me levaram a interpretar que eram específicos, particulares, da cultura compartilhada pelo grupo investigado. A presença da violência foi muito latente durante todo o longo período em que estive realizando o trabalho de campo. Inicialmente, o que parecia ser unicamente violência física e verbal, passou a ganhar outros significados e entendimentos de minha parte no transcorrer do estudo. Comecei a identificar a presença tanto de uma violência física, verbal, quanto simbólica (BOURDIEU, 1989; FREIRE, 1979; 2015a). Seguindo o entendimento de Goularte (2015), passei a refletir sobre a violência de diferentes maneiras, de acordo com o contexto no qual a mesma estava inserida.

Com relação ao empreendimento cognitivo de interpretar e refletir acerca das atitudes violentas ocorridas durante todo o trabalho de campo, fui percebendo que naquele grupo havia o que Bossle, Molina Neto e Wittizorecki (2013) entendem como “naturalização da violência”. Sendo assim, ao passo que havia xingamentos e

atitudes violentas compartilhadas pelos estudantes da Escola da Resistência que eram de conhecimento dos envolvidos se tratar de brincadeiras, havia outras atitudes que, sim, eram utilizadas com o intuito de agredir ou intimidar os demais. Percebi que existiam acordos estabelecidos entre os estudantes e que os mesmos, por vezes, utilizavam a intimidação e/ou imposição física para serem respeitados.

Ainda no que compete às atitudes violentas exercidas e sofridas pelos estudantes, faço destaque ao uso de substâncias psicoativas pelos mesmos, bem como à violência de gênero que percebi como marcante dessa cultura em específico. Com relação ao uso de substâncias psicoativas, parecia haver códigos, acertos simbólicos legitimados pelos estudantes de que algumas drogas, entendidas como mais brandas, poderiam ser utilizadas pelos mesmos durante o período em que estavam na Escola, não sendo estes recriminados pelos demais colegas. Essa também pode ser interpretada como uma forma de violência, seja para si, pelo fato de estar ingerido tal substância, seja com relação a estar descumprindo um acordo estabelecido pela Escola, o “estar de cara limpa”, ou ainda por, em decorrência dos efeitos da droga, agir com violência, seja ela física, verbal ou simbólica para com outros colegas, professores e funcionários da Escola.

No que se refere à violência de gênero, o primeiro elemento destacado é com relação ao grande número de estudantes do sexo masculino na Escola da Resistência. O número de discentes matriculados, no período da realização do trabalho de campo, era majoritariamente de estudantes do sexo masculino, o que fazia com que a presença feminina em aula fosse muito pequena. Atitudes ocorridas, levando em consideração unicamente as aulas de EFI, onde os estudantes homens não queriam deixar e/ou reclamavam da participação das estudantes mulheres, em um primeiro olhar, poderia passar o entendimento de que era apenas a questão da competição envolvida, uma vez que os homens entendiam que as mulheres não jogavam tão bem, sendo esse o discurso empregado em aula. No entanto, observando outros espaços da Escola, bem como por meio de diálogos, entrevistas, e buscando estranhar aquelas situações ocorridas durante as aulas de EFI, interpretei que o que ocorria naquele local e que era um aspecto compartilhado pela cultura daqueles estudantes era a discriminação da mulher frente ao homem, uma violência simbólica envolvendo sexismo (FREIRE, 2015e), além da violência física. Sendo que essa violência parecia ser aceita pelo grupo, principalmente quando se tratava de uma discussão e/ou briga envolvendo casais. Pode-se dizer que a

violência de gênero, apesar de velada, é muito presente em nossa sociedade, no entanto, na cultura dos estudantes da Escola da Resistência, ela se mostrou muito latente, tanto que o Coordenador Pedagógico ressaltou, em sua entrevista, essa violência como um desafio que a Escola tenta superar. Inclusive, foi possível constatar que a problematização de gênero é muito presente na prática educativa da Escola da Resistência.

Esses aspectos evidenciados na investigação me levaram a um conceito central no estudo, que entendo que represente bem não só o público atendido pela Escola da Resistência, mas também a própria instituição de ensino, o de “marginalidade” (FREIRE, 1979). O conceito não remete à questão geográfica de estar à margem, mas sim faz um alerta para os sujeitos que estão no interior de uma estrutura social ocupando uma posição de dependência (FREIRE, 1979). A interpretação que faço a partir da compreensão acerca do referido conceito é que, como já evidenciado, tanto a Escola da Resistência quanto os estudantes que a frequentam são marginalizados. É importante frisar que, com este estudo de caso etnográfico, tive por objetivo interpretar os aspectos simbólicos compartilhados por um grupo social em específico. Ao refletir sobre os objetivos do mesmo e o que competia a mim, na condição de pesquisador, penso que poderia ainda contribuir, mesmo que minimamente, para “[...] desvelar desigualdades [...]” (MAINARDES; MARCONDES, 2011, p. 427) que entendo que esses jovens e adultos estudantes da Escola da Resistência, muitos deles moradores de rua, sofram. Posto isto, reconheço que não seria coerente atribuir toda a complexidade da cultura que compartilham, bem como de suas condições de vida a um único fator. Ao fazer essa reflexão, concordo com Fonseca (2006), que poderia cair em uma interpretação rasa, de senso comum, onde o pesquisador entende que, com seu estudo, poderia encontrar “[...] não somente as curas da miséria, como também as próprias causas” (FONSECA, 2006, p.21). Ao concordar com a referida autora, entendo que o caráter de denúncia que me proponho a fazer, deva emergir das descrições e interpretações tecidas durante todo este relatório, ao qual procurei conferir profundidade.

Com relação à condição de marginalizada que entendo que a Escola ocupe, a mesma parece estar em dissonância ideológica com sua mantenedora. Um exemplo disso é a tentativa de a mesma de encerrar as atividades da referida instituição de ensino (que se mantém aberta mediante liminar judicial). Além disso, evidenciou-se ao longo do trabalho de campo a precarização da Escola da Resistência, seja

representada pelo prédio que ainda é provisório, com diversos remendos em sua estrutura, ou pela ausência de um servidor da Guarda Municipal, uma vez que o público ao qual é destinada, por vezes, entrava em conflito. Outro destaque relevante a ser feito é com relação à Escola da Resistência por vezes parecer querer dar conta de especificidades e particularidades dos seus estudantes que parecem ir para além do direito social à Educação que compete à mesma.

Ao refletir sobre a função social da Escola da Resistência, me pergunto qual o motivo de a mesma querer dar conta das diversas especificidades e particularidades dos estudantes aos quais se destina. Por que a mesma, por vezes, parece adotar um discurso de narrativa redentora (para usar um termo a que fiz referência durante o texto)? Ao evidenciar esses questionamentos, me remeto à importância que os estudantes da Escola conferem à mesma. Esse também pode ser considerado um aspecto simbólico compartilhado por eles, o consenso sobre a relevância conferida à Escola da Resistência em suas vidas. Pude perceber, por intermédio das atitudes dos mesmos, observadas durante o trabalho de campo, nos diálogos e nas entrevistas, que a mesma é uma referência para os estudantes em questão. Sendo que boa parte das vezes, quando precisam de algum auxílio, o primeiro local a que recorrem é a Escola, para que, posteriormente, a mesma faça um encaminhamento do referido estudante, caso a situação fuja a sua competência.

Assim sendo, na tentativa de finalizar o estudo “navegando” no que Claudia Fonseca (2006) denomina ser o “melhor da tradição etnográfica – suscitar mais perguntas do que respostas”, será que o fato de a Escola tentar dar conta das mais diversas especificidades não seria uma maneira possível que encontra de poder garantir o direito à Educação desses estudantes, uma vez que por vezes não consegue encaminhamento para outros setores públicos competentes para tal? Com essa interpretação/questão, não objetivo atribuir qualquer juízo de valor a essas atitudes, apenas procuro refletir sobre situações analisadas durante o trabalho de campo.

Para finalizar esta dissertação de mestrado acadêmico, recorro, novamente, ao conceito de “leitura de mundo” em Paulo Freire (2015a), para comunicar minha aprendizagem sobre os signos e sentidos interpretados na pesquisa, que me implicam e me humanizam, conferindo poder e cidadania. A pesquisa realizada não é neutra. Assim, posiciono-me favoravelmente à manutenção da Escola da Resistência, bem como a garantia de Educação para o público ao qual atende.

Sublinho, ainda, a aproximação à práxis (FREIRE, 2015a; 2015e), conceito caro do pensamento de Paulo Freire, que pode ser entendida como a estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a conseqüente prática que decorre dessa compreensão, levando a uma ação transformadora. Nesse caso da pesquisa que realizei, entendo que a transformação é processo de aprendizagem e posicionamento permanentes para pensar – dizer a palavra e – agir.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; PINHEIRO, Leonardo de Castro; LIMA, Fabiano de Sousa; MARTINELLI, Cláudia da Costa. *et al.* **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas.** Brasília: UNESC, BID, 2002.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRADE, Fernando César Bezerra de. Violência. In: Dicionário Paulo Freire. Danilo R. Streck; Euclides Redin; Jaime José Zitkoski (organizadores). 3ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** V. 13, Brasília: Líber, 2005.

_____. **Etnografia da prática escolar.** 18ª edição, 3ª reimpressão. Campinas: Papirus, 2014.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação diagnóstica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 171-196, jan./mar. 2014.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

APPLE, Michael Whitman. **Currículo, Poder e Lutas: com a palavra, os subalternos.** Michael W. Apple, Kristen L. Buras (org.) Porto Alegre: Artmed, 2008.

AVANCE, Alessandro; SILVA, Alex Aziel da; VENTORIM, Silvana. Estágio Supervisionado em Educação Física: uma experiência com educação de jovens e adultos. **Motrivivência.** Ano XI, n. 13, p. 205-217 Novembro, 1999.

BARROS, Joyce Mariana Alves; ARAÚJO, Allyson Carvalho; SANTOS, Antônio de Pádua; DIAS, Maria Aparecida; MELO, José Pereira de. A Educação Física Traçando caminhos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Corpus et Scientia.** Rio de Janeiro, v.10, n. 02, p. 33-48, jul/dez, 2014.

BARROS, Joyce Maria Alves. **A organização didática da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos no sistema público de ensino do município de Natal-RN.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Natal, 2016.

BARTH GOMES, Luana. **Legitimando saberes indígenas na escola.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

BERNARDI, Guilherme Bardemaker. A observação participante na pesquisa em Educação Física: uma opção teórico-metodológica para a construção do conhecimento. *In: O ofício de ensinar na educação física escolar*. Vicente Molina Neto; Fabiano Bossle (organizadores). Porto Alegre: Sulina, p. 09-36, 2010.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*. Vol. 01, n. 01, p. 73-81, 2002.

BETTI, Mauro. “Imagens em ação”: Uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio. **Movimento**. Porto Alegre, v.12, n. 02, p. 95-120, maio/agosto, 2006.

_____. Educação Física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. *Revista da Educação Física/UEM*. Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2. sem. 2007.

BOSSLE, Fabiano. **Planejamento de ensino dos professores de Educação Física do 2º e 3º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta rede de ensino. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2003.

_____. “o eu de nós”: o professor de educação física e a construção do trabalho coletivo na Rede Municipal de ensino de Porto Alegre. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2008.

BOSSLE, Fabiano; MOLINA NETO, Vicente; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Sobre a “vida como ela é”: os professores de Educação Física e as violências na escola pública municipal de Porto Alegre. **Movimento**. Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 47-67, out/dez, 2013.

BOSSLE, Fabiano; BOSSLE, Cibele Biehl; NEIRA, Marcos Garcia. Desafios para a Docência na Educação Física Escolar. *In: Didática (s) da Educação Física: formação docente e cotidiano escolar*. Fabiano Bossle, Elisandro Schultz Wittizorecki (organizadores). 1ª edição, volume 3, Curitiba, PR: CRV, p. 119-132, 2016.

BOTTEGA, Carla Garcia. **Loucos ou heróis**: um estudo sobre prazer e sofrimento no trabalho dos educadores sociais com adolescentes em situação de rua. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Porto Alegre, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, n. 48, p. 69-88, Ago. 1999.

_____. A Educação Física no Ensino Fundamental. *In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas atuais*. Belo Horizonte, p. 1-14, novembro, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm >

Acesso em: 04 de outubro de 2015.

_____. **Lei nº 9394**. Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 04 de outubro de 2015.

_____. **Lei nº 10.328**, de 12 de dezembro de 2001. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10328.htm> Acesso em: 05 de outubro de 2015.

_____. **Ministério da Educação**: Secretaria da Educação Fundamental. Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos; segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: Educação Física: volume 3, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_edufisica.pdf> Acesso em: 04 de outubro de 2015.

_____. **Lei nº 10.793**, de 1º de dezembro de 2003. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm. Acesso em: 12 de outubro de 2015.

_____. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2004. Disponível em:

<http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf> Acesso em: 05 de fevereiro de 2016.

_____. **Lei nº 11.343**, de agosto de 2006. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11343.htm> Acesso em: 17 de abril de 2016.

_____. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm> Acesso em: 12 de outubro de 2015.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: 27 de março de 2017.

_____. **Resolução nº466**, de 12 de dezembro de 2012. Disponível em:

<http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html> Acesso em: 28 de janeiro de 2016.

CAMILO, Christiane de Holanda. As possibilidades de atuação da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos para a relação intergeracional na educação em direitos humanos. **Motrivivência**. v. 26, n. 43, p. 245-261, dezembro, 2014.

CARVALHO, Rosa Malena. Este encontro entre a educação física escolar e a educação de jovens e adultos. *In: Educação Física escolar na Educação de Jovens e Adultos*. Rosa Malena Carvalho (organizadora). – 1ª edição – Curitiba, PR: CRV, p. 11-18, 2011.

_____. Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Lugares de Educação**. Bandeiras, v. 3, n. 5, p. 37-49, jan. – jun, 2013.

ClAVATTA, Maria; RUMMERT, Sônia Maria. As implicações Políticas e Pedagógicas do Currículo na Educação de Jovens e Adultos Integrada à Formação Profissional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, abr.-jun., 2010.

COELHO, Edson Duarte. **A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Sul do RS: Um diagnóstico sobre a Educação Física no Ensino Médio**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Pelotas, Escola Superior de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Pelotas, 2014.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. Educação de Jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 4, p. 64-82, 2009.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. O trabalho docente na educação de jovens e adultos na Amazônia Paraense: a educação física em questão. **Instrumento**. Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 249-260 jul.-dez., 2014.

CRUZ, Lilian Rodrigues da; HILLESHEIM, Betina. Vulnerabilidade Social. *In: Dicionário Crítico: Política de Assistência Social no Brasil*. Org. Rosa M. C. Fernandes, Aline Hellmann. Porto Alegre: UFRGS, p. 300-302, 2016.

DAOLIO, Jocimar. Educação Física escolar: em busca de pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 2, p. 40-42, 1996.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In: O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Norman K. Denzin; Yvonna S. Lincoln (organizadores); Porto Alegre: Artmed, p.15-41, 2006.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; PEREIRA, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro, p. 58-77, 2001.

DORNELLES, Aline Espindola; SILVA, Marta Borba; GEHLEN, Ivaldo; SCHUCH, Parice. O retrato censitário da população adulta em situação de rua em Porto Alegre. *In: A rua em movimento: debates acerca da população adulta em situação de rua na cidade de Porto Alegre*. Aline Espindola Dornelles; Júlia Obst; Marta Borba Silva

(organizadoras). 1ª Edição, Belo Horizonte/MG: Didática Editora do Brasil p. 43-57, 2012.

EVANGELISTA, Alessandra Reis; MENEZES, Janaína S. S.; COSTA, Fábio Luciano O. O Direito à EJA nas Constituintes e LDBs Brasileiras (1934 – 1996). **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba , v. 10, n. 25, p.211-228 maio/ago. 2015.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O que significa aprender no âmbito da cultura corporal de movimento? **Atos de pesquisa em educação**. PPGE/ME, FURB, v. 7, n. 2, p. 320-328, mai./ago., 2012.

FIGUEIREDO, Daniel Augusto de. História da Educação Popular: uma leitura crítica. *In: Educação Popular na perspectiva freireana*. Raiane Assumpção (Org.), São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, p. 55-74, 2009.

FISCHMAN, Gustavo E.; SALES, Sandra Regina. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 43 jan./abr. 2010.

FLEISCHMANN, Gladis Uzun. **Reciclagem artesanal de papel** – uma proposta de educação ambiental. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização), Centro Universitário La Salle, 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**/ Uwe Flick; 3ª edição, Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Cláudia. Classe e a recusa etnográfica. *In: Etnografias da participação*. Juremas Brites e Cláudia Fonseca (orgs.). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 13-34, 2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação e Mudança**. 36ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 59ª edição revisada e atualizada, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

_____. **Política e Educação**. Ana Maria de Araújo Freire (Org.). 2ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2015b.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 22ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2015c.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015d.

_____. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. Ana Maria de Araújo Freire (Org.). 2ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 2015e.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio**. aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr/jun, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. 1 ed., 13 reimp., Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERALDO, Douglas Perdomini. **Prática docente de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação (Mestrado). Centro Universitário La Salle, Programa de Pós-Graduação em Educação. Canoas, 2009.

GODINHO, Josiane Machado. **A escola de quem não tem escola**: os desafios da escolarização para jovens em situação de rua. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2015.

GOELLNER, Silvana Vilodre; REPPOLD FILHO, Alberto Reinaldo; FRAGA, Alex Branco; MAZO, Janice Zarpellon; STIGGER, Marco Paulo; MOLINA NETO, Vicente. Pesquisa qualitativa na Educação Física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 21, n. 3, p. 381-410, 3. trim. 2010.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 12ª edição, Rio de Janeiro: Record, 2011.

GOLDSCHMIDT FILHO, Francisco; CRUZ, Lucas Lopez da; BOSSLE, Fabiano. Educação Física na EJA: Desafios e possibilidades. **Kinesis**, Santa Maria, v. 34, nº 2, p. 117-131, Jul-Dez. 2016.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, mar. 2010.

GOULARTE, Gabriel Gules. **Violências na escola**: uma etnografia em duas escolas da rede municipal de ensino de Gravataí. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2015.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, nº 14, mai/jun/jul/ago., p. 108-130, 2000.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **Confronto Pedagógico**: Paulo Freire e MOBRAL. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

KIPPER, Elisângela. **Um estudo da compreensão leitora em indivíduos inseridos em contextos sociais diferentes**. Dissertação (mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, 2011.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudanças**. 2ª edição, Ijuí: Unijuí, 2001.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 101-119, 2007.

LEMONS, Míriam Pereira. **Da responsabilidade sobre o mundo: a educação escolar como mediadora dos sentidos do saber**. Tese (doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2008.

LIMA, Allan Benevides; SILVA, Ana Maria; MARINHO, Isabel Cristina; OLIVEIRA, Osvaldo; CARVALHO, Rosa Malena. *In: Educação Física escolar na Educação de Jovens e Adultos*. Rosa Malena Carvalho (organizadora). 1ª edição, Curitiba, CRV, p. 11-18, 2011.

LOURENÇO, Bráulio Amaral. O diálogo como instrumento de obtenção de informação na pesquisa: discussões a partir de um estudo etnográfico. *In: O ofício de ensinar na educação física escolar / Vicente Molina Neto; Fabiano Bossle (organizadores)*. Porto Alegre, Sulina, p. 55-75, 2010.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Reflexões sobre a Etnografia Crítica e suas Implicações para a Pesquisa em Educação. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.36, n.2, p. 425-446, mai/ago, 2011.

MANDARINO, Cláudio Marques; BRAUN, Eduardo Alves. Práticas Desportivas dos Meninos em Situação de Rua: um Estudo Etnográfico. *In: XXIII Simpósio Nacional de Educação Física*. A Produção do Conhecimento em Educação Física, Esporte e Lazer, Pelotas, 2004.

MANDARINO, Cláudio Marques. Experiências de si: a poesia e a narrativa como estratégias pedagógicas na educação física escolar. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, n. 02, p. 55-67, jul/dez, 2012.

MARIANTE NETO, Flávio Py; STIGGER, Marco Paulo. Reflexividade na pesquisa etnográfica e as relações com a prática pedagógica de um professor de boxe. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 95-107, jan, 2011.

MARQUES, Gabriel Rodrigues Daumas. Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: publicizar experiências positivas e romper com a ficção nos currículos. **Arquivos em Movimento**. Rio de Janeiro, v.11, n.1, p.74-90, jan/ jun. 2015.

MARTINEZ, César Augusto Ferrari. **O currículo vai à rua ou a rua vem ao currículo?** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

Instituto de Geociências, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Porto Alegre, 2012.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa.** 2ª ed., 2ª reimpr., São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Nara Elisa Gonçalves. **Representações das aulas de Educação Física para os alunos da Educação de Jovens e Adultos no II segmento e o trabalho docente.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Alagoas, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2014.

MAUERVERCK, Wesley Silva; FRANCO, Neil. Olhares discentes sobre o ensino da Educação Física Na EJA. **Pesquiseduca.** Santos, v. 06, n. 12, p. 416-433, jul.-dez. 2014.

MEDEIROS, Tiago Nunes. **O PIBID e as aprendizagens na formação inicial de professores de educação física: uma etnografia com estudantes da FACOS/RS.** Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2015.

MELO, Itamar. Cartão-postal do abandono. **Zero Hora**, Porto Alegre, número 8, p. 07-12.10 e 11 dez. 2016. Caderno Dona.

MELO, Lucimauro Fernandes de. **Do letramento ao corpo em movimento: um estudo sobre a Educação Física inserida numa proposta de educação popular.** Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2006.

MILLS, C. Wright. **A Imaginação Sociológica.** Tradução: Waltensir Dutra, 4ª edição, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MOLINA, Rosane Maria Kreuzburg. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. *In: A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.* Vicente Molina Neto; Augusto Nivaldo Silva Triviños (organizadores). 2ª edição, Porto Alegre: Sulina, p. 95-106, 2004.

MOLINA NETO, Vicente; ARROYO, Graciela Cordeiro; MOLINA, Liliana Cruz. Possibilidades de investigação em Educação Física desde a perspectiva da etnografia crítica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, volume 16, nº 2, janeiro, p. 94-99, 1995.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. *In: A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas.* Vicente Molina Neto; Augusto Nivaldo Silva Triviños (organizadores). 2ª edição. Porto Alegre: Sulina, p. 107-139, 2004.

_____. Etnografia. *In: Dicionário Crítico de Educação Física*. Fernando Jaime González ; Paulo Evaldo Fensterseifer (organizadores). – 3 ed. Revisada e ampliada. Ijuí: Unijuí, p. 290-293, 2014.

MOLINA NETO, Vicente; MOLINA, Rosane Kreuzburg. Pesquisa qualitativa em Educação Física escolar: a experiência do F3P-EFICE. *In: O ofício de ensinar na educação física escolar* / Vicente Molina Neto; Fabiano Bossle (organizadores). Porto Alegre: Sulina, p. 09-36, 2010.

MONTEIRO, Simone Rocha da Rocha Pires. O marco conceitual da vulnerabilidade social. **Sociedade em Debate**. Pelotas, 17(2), 29-40, jul.-dez, 2011.

MORAES, Salete campos de; CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon; VITÓRIA, Maria Inês Côrte; LOCH, Jussara Margareth de Paula; HUERGA, Susana Maria Riguani. A Educação de Jovens e Adultos na FAGED/PUCRS: reconfigurando saberes. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 77-86, out, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais**: investigações em psicologia social. Editado em inglês por Gerad Duveen; tradução do inglês por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

MÜLLER, Vânia Beatriz. “**A música é, bem dizê, a vida da gente**”: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre-EPA. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2000.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva (org.). A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. 2ª edição, Porto Alegre: Sulina, p. 61- 93, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar**. Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007.

OLIVEIRA, João Paulo do Santos; SOUSA, Fábio Cunha; MELO, Maíra da Rocha. Produção do conhecimento em Educação Física no chão da escola através do estágio supervisionado: relato de experiência com estudantes da Educação de Jovens e Adultos. **Motrivivência**. v. 27, n. 45, p. 247-261, setembro, 2015.

PACHECO JÚNIOR, Israel; TORRES, Michelangelo Marques. Atualidade do Pensamento de Paulo Freire na Educação Popular. *In: Educação Popular na perspectiva freireana*. Raiane Assumpção (Org.), São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, p. 19-53, 2009.

PEREIRA, Giane Moreira dos Santos; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Representações sociais de Educação Física por alunos trabalhadores do ensino noturno. **Motriz**. Rio Claro, v.14, n.1, p.53-62, jan./mar, 2008.

PEREIRA, Ricardo Reuter. **Diálogos sobre a educação física na educação de jovens e adultos numa perspectiva freireana**. Tese (doutorado), Pontifícia

Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013.

PÉREZ GÓMEZ. A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal** / A. I. Pérez Gómez. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PICH, Santiago; PURCOTE FONTOURA, Mariana. A cultura escolar da educação física no EJA: o paradoxo entre a ruptura com a noção de atividade e a falta da prática corporal. **Educación Física y Ciencia**, vol. 15, nº 1, 2013.

PICH, Santiago. Cultura Corporal de Movimento. *In: Dicionário Crítico de Educação Física*. Org. Fernando Jaime González, Paulo Evaldo Fensterseifer. – 3 edição Revisada e ampliada. Ijuí: Unijuí, p.163-165, 2014.

PINA, Leonardo Docena. Atividade Física e Saúde: Uma Experiência Pedagógica orientada pela Pedagogia Histórico Crítica. **Motrivivência**, Ano XX , n. 30, p. 158-168 Jun./2008.

PIRES, Roberto Gondim; CARNEIRO, José Ailton Oliveira; COQUEIRO, Raildo Silva; CRUZ JÚNIOR, Luciano Alves da; SANTOS, Igor Costa. A educação física na educação de jovens e adultos (EJA) sob o ponto de vista do estudante. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 17, n. 1, p. 153-168, maio 2015.

PIRES, Roberto Gondim; GOMES, Manoel dos Santos; BATISTA, Joalice Santos; SILVA, Raiane Pires. Educação Física na EJA: necessidades/possibilidades sob a ótica dos gestores. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, vol. 4, nº 8, p. 52-67, 2016.

PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação. **Cadernos do MOVA 2: Educação de Adultos e Educação Popular**. Porto Alegre, 1997a.

_____. **Em busca da Unidade Perdida: Totalidades de Conhecimento**. Um Currículo em Educação Popular. 3ª Edição, Porto Alegre, setembro, 1997b.

PORTO ALEGRE, Fundação de Assistência Social e Cidadania. **Cadastro da população adulta em situação de rua na cidade de Porto Alegre – 2011**. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?reg=6&p_secao=52>. Acesso em: 21 de abril de 2016.

REIS, José Antônio Padilha dos. **As trajetórias de vida dos estudantes-trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos: os significados da Educação Física**. Um estudo em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2011.

REIS, José Antônio Padilha dos; MOLINA NETO, Vicente. “Pensei que tava na aula de ciências” ou os significados da Educação Física na Educação de Jovens e adultos. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 17, n. 3, p. 636-650, jul./set. 2014.

ROSA, Márcia Gil. **A Gestão de uma Escola especializada no Atendimento a Adolescentes e Jovens com trajetória de vida nas ruas: especificidades e paradoxos na gestão de uma escola permeada pela cultura da rua.** Instituto Brasileiro de gestão de Negócios, MBA em Gestão Pública, Porto Alegre, 2008.

SALERNO, Guilene. **A vida se tece e a escola acontece entre-vidas.** Dissertação (mestrado), Universidade federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Porto Alegre, 2012.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. Educação de Jovens e adultos: uma história de complexidades e tensões. **Práxis Educacional.** Vitória da Conquista, v.5, n.7, p. 13-27, 2009.

SANTANA, Juliana Prates. **Instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua: objetivos atribuídos por seus dirigentes e pelos jovens atendidos.** Dissertação (mestrado), Universidade federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Programa Pós-Graduação em Psicologia de Desenvolvimento. Porto Alegre, 2003.

SANTOS, Anderson. **Etnomatemática: um olhar ético sobre um jogo e suas regras.** Dissertação (mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2010.

SANTOS, Elaine Regina Lopes dos. **A arte e a inclusão em EJA: Projetos na Escola Municipal Porto Alegre/RS.** Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação, Especialização em Pedagogia da Arte, Porto Alegre, 2011.

SANTOS, Geovânia Lúcia dos. Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção de adultos das camadas populares em um programa de EJA. **Revista Brasileira de Educação.** nº24, Set /Out /Nov /Dez, p. 107-125, 2003.

SILVA, Lucas Neiva. **Uso de drogas entre crianças e adolescentes em situação de rua: um estudo longitudinal.** Tese (doutorado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2008.

SILVA, Priscila Klein da. **Adolescentes em conflito com a Lei e o processo de acolhida nas escolas: desvelando preconceitos, (re) construindo possibilidades.** Trabalho de Conclusão de Curso (especialização). Universidade federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Especialização em Educação de Jovens e Adultos e Educação de Privados de Liberdade, Porto Alegre, 2012.

SILVA FILHO, Márcio Bastos. **A Escola Porto Alegre como porta de inclusão social para os adolescentes em situação de rua.** Dissertação (mestrado), Centro Universitário Metodista do IPA, Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Reabilitação e Inclusão, Porto Alegre, 2010.

SOARES, Leôncio; VENÂNCIO, Ana Rosa. Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola municipal de Belo Horizonte. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 141-156, 2007.

SOARES, Leôncio. O Educador de Jovens e Adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

_____. Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, nº02, p.303-322, agosto, 2011.

SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de; DARIDO, Suraya Cristina. Refletindo sobre a tematização do futebol na Educação Física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.4 p.920-930, out./dez. 2010.

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis; revisão técnica: Nilda Jacks. – Porto Alegre: Penso, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, **Introdução à pesquisa em ciências sociais** : a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, Maria de Lourdes Rangel; MARCONDES, Maria Inês. Educação de Jovens e Adultos e a cultura discente. **Revista Cocar**, Belém – PA, v. 2, n. 3, p. 07-14, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. **Cadastro e Mundo da População Adulta em Situação de Rua de Porto Alegre/RS**. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/fasc/default.php?p_secao=120>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2017.

VARGAS, Patrícia Guimarães; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 449-463, abr./jun. 2013.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. *In*: **A aventura sociológica**: objetividade, paixão, improviso e método na pesquisa social. Edson de Oliveira Nunes (org.), Rio de Janeiro: Zahar, p. 36-46, 1978.

VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Mari Inês. Formação de Professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.31, nº02, p.211-227, abri-junho, 2015.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro**: la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1995.

YIN, Robert K., **Estudo de caso**: planejamento e métodos/ Robert K. Yin. Tradução: Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damacena, 4 ed., Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES:

Apêndice A – Estudos em periódicos da CAPES que abordam a temática EFI e EJA:

Título	Autor (es)	Periódico	Área de Conhecimento	Ano
A educação física na educação de jovens e adultos (EJA) sob o ponto de vista do estudante	PIRES, Roberto Gondim; CARNEIRO, José Ailton Oliveira; COQUEIRO, Raildo Silva; JÚNIOR, Luciano Alves da Cruz; SANTOS, Igor Costa	Quaestio	Educação	2015
Produção do conhecimento em Educação Física no chão da escola através do estágio supervisionado: relato de experiência com estudantes da Educação com Jovens e Adultos	OLIVEIRA, João Paulo dos Santos; SOUZA, Fábio Cunha; MELO, Maíra da Rocha	Motrivivência	EFI	2015
Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: publicizar experiências positivas e romper com a ficção nos currículos	MARQUES, Gabriel Rodrigues Daumas	Arquivos em Movimento	Educação	2015
“Pensei que tava na aula de Ciências” ou os significados da Educação	REIS, José Antônio Padilha dos;	Pensar a Prática	EFI	2014

Física na Educação de Jovens e Adultos	MOLINA NETO, Vicente			
Olhares discentes sobre o ensino da Educação Física na EJA	MAUERWERCK, Wesley Silva; FRANCO, Neil	Revista Eletrônica Pesquiseduc a	Educação	2014
O Trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos na Amazônia paraense: A Educação Física em questão	COSTA, Maria da Conceição dos Santos; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej	Instrumento	Educação	2014
As possibilidades de atuação da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos para a relação intergeracional na educação em direitos humanos	CAMILO, Christiane de Holanda	Motrivivência	EFI	2014
Representações sociais de Educação Física por alunos trabalhadores do ensino noturno	PEREIRA, Giane Moreira dos Santos; MAZZOTTI, Tarso Bonilha	Motriz	EFI	2008
Atividade Física e Saúde: Uma Experiência Pedagógica orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica	PINA, Leonardo Docena	Motrivivência	EFI	2008
Estágio Supervisionado em Educação Física: uma experiência com educação de jovens e adultos	AVANCE, Alessandro; SILVA, Alex Aziel; VENTORIM, Silvana	Motrivivência	EFI	1999

Apêndice B – Trabalhos de Conclusão de Especialização, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado tendo a Escola da Resistência como temática:

Autor	Título	Área	Tipo	IES	Ano
GODINHO, Josiane Machado	A Escola de quem não tem escola: os desafios da escolarização para jovens em situação de rua	Educação	Mestrado acadêmico	PUCRS	2015
MARTINEZ, Cesar Augusto Ferrari	O currículo vai à rua ou a rua vem ao currículo?	Geociências	Mestrado acadêmico	UFRGS	2012
SALERNO, Guilene	A vida se tece e a escola acontece entre-vidas	Psicologia	Mestrado acadêmico	UFRGS	2012
SILVA, Priscila Klein da	Adolescentes em conflito com a Lei e o processo de acolhida nas escolas: desvelando preconceitos, (re) construindo possibilidades.	Educação	Especialização	UFRGS	2012
BARTH GOMES, Luana	Legitimando saberes indígenas na escola	Educação	Mestrado acadêmico	UFRGS	2011
KIPPER, Elisângela	Um estudo da compreensão leitora em indivíduos inseridos em contextos sociais diferentes	Letras	Mestrado acadêmico	PUCRS	2011
SANTOS, Elaine Regina Lopes dos	A arte e a inclusão em EJA: Projetos na Escola Municipal Porto Alegre/RS	Educação	Especialização	UFRGS	2011
SANTOS,	Etnomatemática: um olhar	Educação	Mestrado	UFRGS	2010

Anderson	ético sobre um jogo e suas regras		acadêmico		
SILVA FILHO, Márcio Bastos	A Escola Porto Alegre como porta de inclusão social para os adolescentes em situação de rua	Reabilitação e Inclusão	Mestrado profissional	IPA	2010
BOTTEGA, Carla Garcia	Loucos ou Heróis: um estudo sobre prazer e sofrimento no trabalho dos educadores sociais com adolescentes em situação de rua	Psicologia	Mestrado acadêmico	UFRGS	2009
LEMOS, Míriam Pereira	Da responsabilidade sobre o mundo: a educação escolar como mediadora dos sentidos do saber	Educação	Doutorado	UFRGS	2008
ROSA, Márcia Gil	Especificidades e paradoxos na gestão de uma Escola permeada pela cultura da rua	Gestão Pública	Especialização	IBGEN	2008
SILVA, Lucas Neiva	Uso de drogas entre crianças e adolescentes em situação de rua: um estudo longitudinal	Psicologia	Doutorado	UFRGS	2008
SANTANA, Juliana Prates	Instituições de atendimento a crianças e adolescentes em situação de rua: objetivos atribuídos por seus dirigentes e pelos jovens atendidos	Psicologia	Mestrado acadêmico	UFRGS	2003
FLEISCHMANN, Gladis Uzun	Reciclagem artesanal de papel – uma proposta de educação ambiental	Não específica	Especialização	UNILAS ALLE	2002

MÜLLER, Vânia Beatriz	“A música é, bem dizê, a vida da gente”: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal Porto Alegre – EPA	Música	Mestrado acadêmico	UFRGS	2000
-----------------------------	--	--------	--------------------	-------	------

Apêndice C – Roteiro das Entrevistas semiestruturadas: Discentes e Coordenador Pedagógico:

Roteiro da entrevista com os discentes:

Entrevista nº:

Colaborador (a):

Idade:

Naturalidade:

Tempo que vive em Porto Alegre/RS:

Idade em que saiu da escola:

Idade em que retornou à escola:

Tempo em que estuda na Escola da Resistência:

Data da entrevista: Horário de início: Horário de término:

Local da entrevista:

Tempo de duração:

1. Fale um pouco do lugar onde você mora/costuma ficar. (Há quanto tempo?).
2. Fale sobre a Escola da Resistência. O que ela significa para você?
3. Fale um pouco sobre os professores da escola.
4. O que você tem aprendido na Escola?
5. Vamos falar um pouco sobre a Educação Física. O que ela representa para você? (aulas, relação com os colegas, homens e mulheres fazendo as atividades juntos).
6. Gostaria de acrescentar alguma informação sobre o assunto que falamos?

Roteiro da entrevista com o Coordenador Pedagógico:

Colaborador (a):

Graduação:

Ano de conclusão:

Pós-Graduação:

Ano de conclusão:

Tempo de trabalho docente:

Tempo de exercício na RMEPOA:

Tempo de trabalho na Escola da Resistência:

Tempo que ocupa a função de Coordenador Pedagógico:

Data da entrevista: Horário de início: Horário de término:

Local da entrevista: Tempo de duração:

1. Como você define a função social da Escola da Resistência?
2. Ainda com relação à questão anterior, você acha que a Escola cumpre com esta função?
3. Na condição de Coordenador Pedagógico, fale sobre o público que a escola atende. Para quem esta instituição de ensino é pensada e destinada?
4. Fale um pouco sobre os docentes da Escola. Você acha que eles estão de acordo com o PPP da Escola? Como é a relação deles com os estudantes?
5. Fale sobre os principais desafios que esta escola enfrenta atualmente.
6. Você percebe atitudes violentas por parte dos estudantes desta escola?
7. Se sim, que tipo de violências?
8. Na condição de Coordenador pedagógico, qual seu posicionamento frente a estas situações?
9. Na condição de coordenador pedagógico, qual seu posicionamento sobre o uso de substâncias psicoativas pelos estudantes no entorno e até mesmo dentro das dependências da Escola?
10. Gostaria de acrescentar alguma informação que considera importante e que não foi contemplada na entrevista?

Apêndice D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2016.

Estamos realizando um estudo para construção de uma dissertação de mestrado intitulada: **“NÃO É A GENTE QUE ESCOLHE A VIDA, É A VIDA QUE ESCOLHE A GENTE”**: Educação Física e vulnerabilidade social em uma escola de EJA da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Dessa forma, pedimos que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a assinatura, sua participação neste estudo.

Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim desejar.

1) Objetivos do estudo:

Geral:

Compreender os aspectos simbólicos compartilhados pela cultura de alunos em vulnerabilidade social nas aulas de Educação Física em uma escola da modalidade de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Específicos:

- Compreender as relações estabelecidas entre a Escola e os estudantes aos quais se destina;
- Descrever em profundidade o cotidiano dos alunos nas aulas de Educação Física e na Escola;
- Identificar as manifestações da Cultura Corporal de Movimento do grupo investigado.

2) Procedimentos:

Participar de uma ou mais entrevistas, previamente agendadas, a serem realizadas nas dependências da escola, com duração máxima de uma (1) hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para a sua confirmação sobre as informações coletadas.

Permitir observação de aulas de Educação Física da escola, bem como reuniões, passeios e atividades diversas que fazem parte do cotidiano escolar.

3) Riscos e benefícios do estudo:

Primeiro: Sua adesão como participante neste estudo oferece riscos mínimos à sua saúde e tampouco será submetido (a) a questões constrangedoras.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes de o texto ser transformado em fonte da pesquisa.

Terceiro: Embora o (a) senhor (a) venha aceitar participar deste projeto, estará garantido que o (a) senhor (a) poderá desistir a qualquer momento, bastando para isso informar a sua decisão.

4) Confidencialidade:

Os dados referentes ao (a) senhor (a) serão sigilosos e privados, preceitos estes assegurados pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, sendo que o (a) senhor (a) poderá solicitar informações durante todas as fases do projeto, inclusive após a publicação dos dados obtidos a partir desta (s) entrevista (s).

5) Voluntariedade:

A recusa do senhor (a) em seguir contribuindo como participante do estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta de informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

6) Contatos e Questões:

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade federal do Rio Grande do Sul – ESEFID/UFRGS.

Prof. Fabiano Bossle

Rua Felizardo, nº 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS
Fone: (51) 3308 5804/ 3308 5819

Prof. Francisco Goldschmidt Filho

Rua Felizardo, nº 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS.
Fone: (51) 9667 1654

Comitê de Ética da UFRGS – Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPESQ)

Av. Paulo Gama 110, 7º andar, Porto Alegre/RS – Fone: (51) 3308 4085

Francisco Goldschmidt Filho
(Mestrando do PPGCMH da ESEFID/UFRGS)

Assinatura do Participante

Apêndice E – Mobilização da comunidade escolar na Câmara de Vereadores de Porto Alegre pelo não fechamento da Escola



ANEXOS:

Anexo A – Carta de apresentação à SMED Porto Alegre:

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
MESTRADO E DOUTORADO

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Apresentamos o professor **FRANCISCO GOLDSCHMIDT FILHO**, mestrando regularmente matriculado neste Programa de Pós-Graduação, para fins de realização de coleta de dados de seu projeto de pesquisa "A cultura corporal de movimento compartilhada entre estudantes da EJA: O estudo do caso de uma escola da RMEPOA destinada a alunos em vulnerabilidade social.", junto à Secretaria Municipal de Ensino de Porto Alegre.

Desde já, agradecemos a acolhida e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Porto Alegre, 15 de janeiro de 2016.


Prof. Dr. Alberto Reinaldo Reppold Filho
Coordenador Interino

Anexo B – Termo de anuência da Escola:



PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
 Nº 0007 [REDACTED]

MEMORANDO Nº 20, de 2 de março de 2016.

DA [REDACTED]

PARA: DIRETORIA PEDAGÓGICA

ASSUNTO: ACRÉDITE DE REALIZAÇÃO DE PESQUISA

Prezada Senhora

Vimos comunicar que é de interesse dessa escola acolher o professor FRANCISCO GOLDSCHMIDT FRIHO, já lotado na [REDACTED] - matriculado no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na realização de coleta de dados para seu projeto de Pesquisa "A cultura corporal de movimento compartilhada entre estudantes da EJA: O estudo de caso de uma escola da RMBPOA destinada a alunos em vulnerabilidade social."

Autorizamos, além da observação, a aplicação de questionários, a fotografia da Escola, Equipe Diretiva, de estudantes, professores e servidores.

Atenciosamente;

[REDACTED]

Diretora

Autorização nº 157/2016

Anexo C – Termo de anuência da SMED Porto Alegre:

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/ ESTÁGIOS

MEMORANDO Nº 0275 de 09 de MARÇO de 2016.

DE: Estágios

PARA: EMEF [REDACTED]

Senhor (a) Diretor (a):

Autorizamos o (a) estagiário (a) **FRANCISCO GOLDSCHMIDT FILHO** aluno (a) do curso de **PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO**, da **UFRGS**, a realizar **COLETA DE DADOS, DA CULTURA ESCOLAR** nesta escola .

Atenciosamente,


Francisco Goldschmidt
Assessoria de Estágios e Bolsas de Estudo
SMED/PA