

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Rosa Malena Carvalho¹

37

Considerando as diversas experiências corporais e lúdicas como direito e como produção sócio-cultural, problematizo as concepções predominantes sobre corpo e práticas corporais nos processos escolares - com a colaboração de Michel de Certeau, Humberto Maturana, Jorge Larrosa, dentre outros. Nesse movimento, a formação inicial e permanente dos Professores da Educação Básica para a EJA faz-se necessária – por isso, apresento experiência de Curso de Extensão que aproxima Educação Física e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Palavras-chave: Educação Física. EJA. Corporeidades.

Conhecimento, escola e corpo

[...] Muita coisa a gente faz Seguindo o caminho que o mundo traçou. Seguindo a cartilha que alguém ensinou. Seguindo a receita da vida normal. Mas o que é vida afinal? Será que é fazer o que o mestre mandou? É comer o pão que o diabo amassou? Perdendo da vida o que tem de melhor [...] (“Verdade Chinesa” música de Carlos Colla e Gilson, cantada por Emílio Santiago)

As músicas, filmes, poesias, histórias - produções ricas em imagens visuais, auditivas e verbais, possibilitam perceber e imaginar outras culturas, com diferentes formas de falar, andar, enfim, interagir com o mundo. Vejo, ouço o filme, a poesia, a música, as histórias, imaginando aquelas situações e pessoas, em um processo de associação e reconhecimento da realidade em que vivo... Porém, como relacionamos as experiências, suas associações e reconhecimentos com a atitude de conhecer, aprender? Libâneo (1995), ao pensar a aprendizagem como uma relação entre o sujeito e o conhecimento, defende que o conjunto de habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais organizados pelas escolas, poderiam ter como objetivo principal levar os alunos a colocá-los em interação com suas práticas cotidianas.

Nos processos predominantes de escolarização, quais perspectivas de sociedade, ser humano e conhecimento são privilegiados na organização dos tempos, espaços e saberes presentes no interior das instituições escolares? Como

¹ Doutora em Educação. Professora Adjunta no Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense. E-mail: rosamalena@vm.com.br



estas idéias e valores sobre corpo, movimento, ludicidade e lazer foram sócio-culturalmente constituídos?

Olhando os processos escolares com carinho e atenção, encontramos a Educação Física como área do conhecimento “responsável” por tratar e educar o corpo, seus hábitos e movimentos. Por sua vez, a forma como seleciona os conteúdos específicos, os desenvolve, a relação que estabelece com as demais áreas do conhecimento acabam valorizando um determinado tipo de técnica (em particular, a excelência dos gestos de alguns esportes, em sua forma competitiva), negando outras experiências, principalmente dos que fazem parte dos grupos e camadas socialmente desfavorecidas - auxiliando, assim, a excluir as histórias e a memória corporal daqueles que têm suas histórias e memórias *normalmente* despotencializadas, apagadas. Neste movimento curricular, o corpo ideal de aluno ainda é o imóvel, em silêncio, jovem, saudável, limpo, disciplinadamente trabalhando as atividades propostas...

Ao mesmo tempo, olhando com curiosidade e estranhamento para nosso dia a dia, encontraremos cenas, situações, acontecimentos que materializam a não subordinação dos sujeitos ao silêncio e à imobilidade. Podendo, assim, compreender como exemplos de criatividade e não conformismo o que anteriormente só entendíamos como apatia, desinteresse, carência e não aprendizagem. Certeau (2002) refere-se a essa interferência dos sujeitos sobre as regras através da idéias de uso – ou seja, as imprevisíveis e diferentes maneiras, criadas pelos sujeitos, diferentes do previsto pelo poder instituído...

Na concepção ainda predominante de conhecimento, as diversas experiências dos sujeitos constituem-se ora em obstáculo daquilo selecionado para ensinar e aprender na escola, ora percebidas em sentido utilitarista, ou seja, como algo menor, que serve apenas de meio para o que de importante a escola selecionou como conhecimento válido. Por isso, muitos ainda percebem as brincadeiras, por exemplo, dissociadas de aprendizagem, de atividade culturalmente produzida ou, como meio de aprender o que é “mais importante”, como Matemática, Português etc. Talvez nós, professores, aprendemos a valorizar pouco às nossas experiências cotidianas e, nesse processo, nos tornamos quase um



[...] sujeito incapaz de experiência, aquele a quem nada acontece, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade. (LARROSA, 2004, p. 163)

Uma experiência pouco valorizada é o movimento e a expressão corporal, principalmente o que realizamos em nosso tempo livre – pela conjuntura perversa em que vive a grande maioria da população brasileira (trabalhando para sobreviver). Pela lógica capitalista / mercantilista que diz que “tempo é dinheiro”... Assim, o divertimento, a alegria, o espontâneo ainda está localizado na criança, permitindo-lhe brincar e jogar. Na medida em que os alunos avançam na idade e na escolarização, essa discussão vai perdendo espaço, pois a seriedade impera em uma sociedade em que “muito riso é sinal de pouco siso”...

E os alunos e alunas da EJA, com quais experiências corporais circulam nas escolas? Valorizadas? Negadas?

A experiência é o que nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca. Não o que passa ou o que acontece, ou o que toca, mas o que nos passa, o que nos acontece ou o que nos toca. A cada dia passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos passa. Dir-se-ia que tudo o que passa está organizado para que nada nos passe. (LARROSA, op. cit., p. 154)

Seguindo estas pistas de Larrosa, podemos dizer que experiência é tudo que nos afeta – corporal, emocional e cognitivamente... Ao aproximarmos estas idéias dos processos de escolarização, os quais priorizam o “pensamento” (entendido como capacidade exclusiva do cérebro), concordamos com Lovisolo (1989), quando este diz que pensar é abstrair, mas a partir das semelhanças e diferenças existentes, a partir de uma realidade e tradição que registram seletivamente o vivido. O que inclui tudo que tocamos, cheiramos, vemos, fazemos - explorando sentidos, entendendo-os como conhecimentos... Por que, então, deixar o corpo, suas expressões e significados “de fora” do projeto pedagógico que construímos?

O corpo compreendido isoladamente da natureza e da sociedade é abstrato, distante da realidade em que se faz. Ao situá-lo em sua realidade histórica, cultural

e, portanto, social, percebemos que as formas de conhecer o corpo estão inseridas nas relações e sentidos sociais (produto coletivo da vida humana). Ao pensar assim, falamos em *corporeidade*, a qual

[...] pretende expressar um conceito pós-dualista do organismo vivo. Tenta superar as polarizações semânticas contrapostas (corpo/alma; matéria/espírito; cérebro/mente) (...) constitui a instância básica de critérios para qualquer discurso pertinente sobre o sujeito e a consciência histórica. (ASSMANN, 2001, p. 150.)

O corpo que era visto como um dado (“natural”, “divino”), é colocado como construção/processo - permitindo questionar paradigmas pautados no dualismo, na linearidade, nas hierarquias, nas formas cartesianas de habitar e compartilhar o mundo. Afirmar a diversidade de corporeidades pode significar, como diz Bruhns (1999), fortalecer um *corpo-sujeito*, superando o conceito de *corpo-objeto* que constitui as sociedades capitalistas, como a nossa (cujas principais características deste sistema estão associadas ao rendimento; às normas de comparação, idealizando o princípio de sobrepujar; à regulamentação rígida; à racionalização dos meios e técnicas – mantendo e reproduzindo desigualdades e hierarquias sociais). Em outra perspectiva, valorizar múltiplas formas de expressões corporais - incluindo as habitualmente excluídas e negadas - pode auxiliar a organizar e dar sentido emancipador à escola.

Na materialização de projetos educacionais, quando consideramos a necessidade de “**partir** do aluno, conhecer e socializar suas experiências de vida, para adequar os novos conhecimentos que serão ensinados aos interesses e ao seu nível de compreensão, garantindo desta forma que ele **avance** (...)” (FARIA, 1986, p. 84 - grifo nosso), expressamos um determinado sentido para nosso trabalho na escola pública. Assim, poderemos contribuir para a superação da exploração e da exclusão em que vive a maior parte da população. O que significa reconhecer cada um como autor da sua vida, a qual é marcada pelo contexto, assim como pelo desejo por diferentes formas de ser e existir.

Neste processo, a corporeidade pode constituir-se em uma possibilidade de pensarmos o humano e os sentidos que damos à condição humana - assim, corpo



individual e corpo coletivo articulam-se. Maturana e Varela (1997) afirmam que os sistemas vivos se auto-organizam por processos que envolvem todas as partes, de formas altamente complexas e capazes de manterem e reproduzirem a vida, conservando sua capacidade autopoietica - ou seja, sua condição de auto-organização. O que convida a pensar o quanto nosso corpo é múltiplo – pela autopoiese, pelas potências, virtualidades e limites, o que inclui o diálogo, as adaptações, as mudanças, as rupturas, os atravessamentos.

Assim, os sentidos coletivos, comuns, partilhados, gerais, tradicionais (por marcarem uma história comum) se entrelaçam com os sentidos tecidos por cada indivíduo, de forma particular, singular – o que faz pensar nas inúmeras experiências que jovens e adultos têm a compartilhar nos processos de escolarização.

A ludicidade como uma das marcas da corporeidade na Educação de Jovens e Adultos

Bola de meia, bola de gude
O solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
O menino me dá a mão
Há um menino
Há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja
Ele vem pra me dar a mão

(*Bola de meia, bola de gude*. Trecho de música cantada por Milton Nascimento)

Nossa Constituição (BRASIL, 1988), no artigo 205, estabelece que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família..." e ainda, no 1º inciso do artigo 208, que o "ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria". Mas, o que significa garantir o direito à educação? Aprender precocemente os conteúdos escolares? Sendo jovem e adulto, considerá-lo uma obrigação imposta pela lei, pois o "tempo de aprender passou"? Como fica o direito ao lúdico, ao lazer, à expressão livre e criadora, à curiosidade, ao desejo de aprender mais, cada vez mais?

Observando os anos iniciais do Ensino Fundamental, encontramos o predomínio do tratamento disciplinar dos conteúdos escolares, com a presença do jogo e da brincadeira como meio de extravasar as tensões diárias... Ou, outro lado da mesma moeda, impera-se a perspectiva propedêutica - que ganham espaço em função de objetivar preparar as crianças *para* o processo de alfabetização ou, com a perspectiva de corrigir possíveis distúrbios motores (os quais também poderiam comprometer a aprendizagem da leitura e da escrita).

Dentro deste quadro, também existem experiências que procuram refletir sobre o corpo em movimento: sem nos fragmentar; sem negar as possibilidades da beleza, da criação, do desejo como parte dos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos pelas instituições escolares; questionando o ideal de aluno ser aquele que não fala, não sai do lugar que lhe foi designado como seu... Principalmente se o prazer e o divertimento forem motivadores do “agito”!

Quem pode ser educado na interação conteúdo, trabalho e diversão? Exercitando a capacidade crítica, acreditamos que esse é um dos momentos em que o trabalho coletivo, desenvolvido nos cotidianos escolares, poderá ser potencializado pela contribuição da ludicidade nos processos de socialização e de aprendizagem. Ao buscarmos identificar aproximações da temática com o trabalho realizado pelos diversos professores e profissionais que constituem as escolas, também questionamos os quatro preconceitos sobre o lúdico, apontados por Camargo (1998): diversão é preocupação de ricos; trabalho é mais importante do que o lúdico; a diversão atrapalha o trabalho, o dever; trabalhar é difícil, divertir-se é fácil.

Compreendendo a ludicidade enquanto manifestação cultural, possuindo os significados do contexto sócio-histórico em que se constitui e, ao mesmo tempo, auxilia a constituir, surgem algumas indagações: como é codificada a realidade conhecida - seja através de palavras, práticas costumeiras e rituais, sua arte, religião, esportes e jogos, tecnologia, ciência, política, formas de brincar e lazer, etc? Ao querer entender o lúdico em sua realidade histórica, cultural e, portanto, social, percebemos o quanto não é tratado da mesma forma por todas as pessoas, grupos sociais? Como os conteúdos a serem trabalhados na escola podem ter associação com o fenômeno lúdico? Na tentativa de construir possíveis respostas para estas

perguntas, as atividades lúdicas deixam de ter um caráter apenas de simples “passatempo” e passam a ter um caráter histórico e social. Neste processo, os professores/as podem vir a reelaborar o conceito predominante, na sociedade e na escola, sobre a ludicidade.

Associando estas idéias com o mundo da cultura, as diversas formas de ludicidade tornam-se expressões, criações de realidades vividas, historicamente criadas e socialmente desenvolvidas - possíveis, portanto, de habitar o interior das escolas, como elementos constituintes do projeto pedagógico desenvolvido.

Considerando a ludicidade e os momentos de livre expressão como possibilidade de aprendizagem, questionamos a forma de organização escolar e a visão de mundo hegemônica. Assim, o que parece “perda de tempo”, é, muitas vezes, vida correndo com outros princípios... O que acontece no cotidiano vivido, porém, nem sempre, valorizado - como exemplo, as aulas destinadas à prática pedagógica da Educação Física ou, momentos do recreio, da entrada na escola, do tempo vago: habitualmente compreendidos como “não servem para nada”.

Ao questionarmos esse entendimento e organização dos tempos e espaços escolares, podemos identificar como as práticas pedagógicas podem ser pensadas como espaços de potência, de interação e produção de sentidos diferentes da “pedagogia do desastre”, do “dever ser”, assim definida por Lins (2005): A pedagogia do desastre: falar pelo outro, pensar para o outro, fabricar a criança, o aluno insere-se na tentação conservadora, mais próxima do estudo dos monstros que da pedagogia. (op. cit., p. 1236)

Os processos educacionais podem ser, a partir daí, entendidos como lugares de encontros, com diferenças antes não vistas, entre tudo aquilo que cada um traz de suas experiências, em vontade permanente de desejar, aprender, ensinar. O que vai ao encontro de uma política de educação de jovens e adultos que privilegie não só aumento de escolaridade, mas educação permanente e inclusão no mundo do trabalho.

Em uma perspectiva de educação emancipadora, em que a multiplicidade, a contradição e o conflito estão presentes, o brincar, o divertimento, o movimento e a expressão corporal tornam-se imprescindíveis quando queremos entender, em

plenitude, o processo de formação do ser humano. As experiências, por afetarem todas as nossas dimensões, estão relacionadas com o processo de humanização – na medida em que se tornar humano significa estabelecer uma rede de relações com outros seres humanos, os quais nos auxiliam na constituição de nossa identidade pessoal e, ao mesmo tempo, social. A tessitura de conhecimentos, dessa maneira, pode ajudar a superar a lógica da educação “compensatória”, na qual a falta e a defasagem imperam.

Desejando fazer parte desta rede, uma proposta curricular que considere as corporeidades e experiências dos seus sujeitos (alunos, professores e demais profissionais que atuam nas escolas, independente da idade) tem como referência, discute, estuda, explora o que os alunos e alunas trazem para as escolas – o que significa diálogo entre saberes: práticas pedagógicas e vida fora e dentro da escola... Assim, práticas sociais como futebol, capoeira, samba, funk, hip-hop, cirandas, etc, ao serem consideradas práticas culturais, sinalizam experiências aprendidas e recriadas – portanto, conhecimento...

Neste movimento, considerando o lúdico como jogo, divertimento, prazer, alegria, podendo acontecer em qualquer momento do cotidiano – como disse Camargo (op. cit.) -, a abordagem sobre o lúdico pode inserir-se de forma importante e singular em uma proposta educativa que busque consolidar a capacidade de *ser sujeito* presente em cada um, reconhecendo e respeitando suas especificidades biológicas e fisiológicas, assim como a história, cultura e necessidades do contexto em que este ser em formação está inserido. Elementos para pensar as crianças, mas também os adolescentes, jovens e adultos – pois, além da dimensão lúdica ser um dos componentes formadores de todo ser humano, ao longo de sua vida, identificamos como os momentos de diversão, lazer e prazer são negados para uma determinada parcela da população que não tem tempo *liberado* do trabalho e das obrigações diárias de sobrevivência.

Neste processo, é de fundamental importância pensarmos sobre a atuação do educador – na medida em que o desenvolvimento de uma proposta pedagógica requer comprometimento profissional crítico aliado à competência técnica, à visão de coletividade, ao respeito mútuo. Construindo, assim, base para uma ação

pedagógica efetiva, a qual pode tornar-se, ao longo do seu desdobramento, uma intervenção política sócio-cultural. Pensar a corporeidade na formação dos diversos profissionais da Educação, pode representar um dos espaços em que os educadores refletem sobre o processo pedagógico, coletivo, que constroem e desenvolvem. E, ao mesmo tempo, representa um dos momentos de sua formação – permanente - de professor e de adulto.

Discussão também importante na formação inicial e permanente dos Professores para a Educação Física, pois há diferentes compreensões da inserção dessa prática pedagógica na escola. O que significa que as idéias, até aqui desenvolvidas, dialogam mais com algumas concepções de Educação Física do que com outras...

Corporeidade, formação inicial e permanente de Professores

No movimento curricular desenvolvido na educação básica ou na formação de professores, a legislação, a organização da unidade institucional, o trabalho pedagógico dos diferentes elementos curriculares, os paradigmas da educação física repercutem na corporeidade dos sujeitos que constituem cada espaço. Porém, também estão presentes as diferentes histórias vividas por cada um, as histórias não previstas, mas criadas, assim como pelo que cada um considera “ser professor/a” (o que também traz gestos, atitudes, falas, vestimentas, formas de andar, etc). (CARVALHO, 2011, p. 93)

Ao aproximar esta discussão da formação de professores, afirmamos o desejo por uma educação permanente, pela criação de uma sociedade solidária e heterogênea, com diferentes sujeitos, saberes, tempos e espaços, em um conjunto de múltiplas *oportunidades educativas*, integrantes do processo de ampla leitura do mundo. O que vai ao encontro de uma política de educação que privilegie não só aumento de escolaridade, mas educação permanente e inclusão no mundo do trabalho. Em termos de legislação, a LDB (BRASIL, 1996), ao tratar das disposições gerais da Educação Básica, em seu artigo 26 aponta que

Os currículo do ensino fundamental e médio devem ter uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. [...] § 3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos

E, no Artigo 27:

Os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:
[...] IV – Promoção do desporto educacional a apoio às práticas desportivas não-formais

O que favorece incluir as idéias de corporeidade, anteriormente discutidas e, as práticas corporais sistematizadas pela Educação Física, na matriz curricular da EJA. Assim, as experiências corporais e lúdicas no processo de escolarização são entendidas como direito e como produção sócio-cultural – o que significa afirmar a *cultura corporal* como conhecimento, linguagem e patrimônio cultural.

[...] a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. (SOARES, 1992, p. 50)

Norteados por todas essas idéias e, entendendo a educação como direito, o “Curso de Extensão: Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA)” (desenvolvido por instituição pública federal de ensino superior), busca problematizar a atuação da Educação Física, realizada nas redes públicas de ensino, no Estado do Rio de Janeiro, no âmbito da EJA.

Com o principal objetivo de que os docentes em exercício tornem-se mais fortalecidos para orientarem suas práticas pedagógicas, apresentamos um conjunto de reflexões que consideram a natureza da educação física escolar em diálogo com o conjunto da escola e da sociedade. Assumir este compromisso é contribuir para a formação de corporeidades marcadas pela diferença, em que os diferentes gêneros, sexualidades, etnias, idades, etc façam parte, constituam os planejamentos



específicos da área, assim como os projetos políticos pedagógicos da educação básica e das formações de professores.

Nesse Curso de Extensão, o encontro com os professores acontece uma vez por mês, em dois pólos de execução (um em Niterói e o outro no Rio de Janeiro), a metodologia vai alternando: em alguns momentos há discussões em grupos pequenos, em outros com todos juntos. Em um encontro trabalhamos com projeção de power point no data show, em outro, realizamos trocas de pequenas práticas corporais. Em um momento suas experiências são postas e ouvidas por todos, em outro momento fazemos um dialogo com o texto e o que o texto pode ajudar e acrescentar em sua rotina, a relação com a profissão, os alunos e as aulas.

Para o planejamento, desenvolvimento e acompanhamento, conta com auxílio de bolsista de extensão desse projeto e, dos bolsistas de duas pesquisas em andamento (*Aproximando a Educação Física Escolar da EJA* (bolsa PIBIC²) e *Experiências lúdicas e processos escolares na Educação de Jovens e Adultos (EJA)* (bolsista FAPERJ³).

Os Professores Cursistas atuam no IBC (Instituto Benjamin Constant), na Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro e, nas Redes Municipais de Itaboraí, São Gonçalo, Niterói e Rio de Janeiro.

O Curso vem promovendo a discussão da importância da Educação Física Escolar na EJA (como direito do aluno na sua formação, como cidadão), assim como contribuindo na formação inicial dos Licenciandos, fazendo com que o professor da Educação Básica tenha um espaço de troca: compartilhando suas angústias, suas experiências bem sucedidas e, ao mesmo tempo, aumentando seu arcabouço teórico sobre a EJA - até porque muitos deles não tiveram essa discussão e estudo em sua formação.

As experiências trazidas pelos professores possibilitam trocas entre os próprios professores, junto com a leitura e discussão de experiências, as quais vêm auxiliando a ressignificar as práticas docentes. Além da realização dessas trocas e

² Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC), com bolsa do CNPq.

³ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro.



debates das leituras, o Curso também destina uma carga horária para ampliar o campo cultural de cada um (ida a seminários, exposições, centros culturais etc).

Os Licenciandos que acompanham o Curso perceberam que, apesar de trabalharem em escolas diferentes, os Professores apresentam alguns problemas em comum, como: a evasão de alunos, a dificuldade em dialogar com a escola, a dificuldade que os alunos têm de enxergar uma aula de educação física sem levar apenas para o lado dos esportes, com predomínio do que chamamos de *quadrado mágico* (vôlei, handebol, basquetebol e futsal/futebol).

Todos os professores que se encontram no Curso gostam de dividir o seu dia a dia com os demais, alguns encontram mais facilidade para lidar com a EJA - e isso torna os encontros ricos nas trocas de experiências e angústias, pois cada situação em que há êxito deixa todos animados, mais interessados em modificar, para que suas experiências sejam tão boas quanto àquelas relatadas. Assim como as trocas das angústias indicam a necessidade do trabalho coletivo...

Estamos no meio do processo inicial desse Curso, ao compartilhá-lo, colocando-o em discussão (o planejamento e os princípios que o conduzem), com outros professores que atuam na formação de professores para a EJA, afirmamos desejo por trabalho coletivo, em movimento que auxilie a potencializar políticas educacionais públicas, fortalecendo a educação como direito das crianças, jovens, adultos e idosos, com necessidades educacionais especiais ou não.

Referências

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação – rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 150.

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

_____. **Lei nº 9.394. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, dezembro de 1996.

BRUHNS. **O Corpo Parceiro e o Corpo Adversário**. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1999.

CAMARGO, Luis. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.

CARVALHO, Rosa Malena. **A experiência do projeto piloto de Educação Física no PEJA: sinalizando pistas para a formação de professores na modalidade (EJA) e no elemento curricular (EF)** In: _____. (Org.). *Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos*. Curitiba: Editora CRV Ltda, 2011, pp. 83-97.

_____. **Curso de Extensão: Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Projeto enviado à PROEX/UFF: Edital de bolsas 2012. Janeiro de 2012.

CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2002.

FARIA, Ana Lúcia – **Ideologia no livro didático**. 4ª ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 1995. LINS, Daniel. **Mangue's School ou por uma pedagogia rizomática**. In **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE: Revista de Ciência da Educação – Dossiê Deleuze e a educação**. Vol. 26, n. 93, Campinas: CEDES, set/dez 2005, p. 1129-1256.

LINS, Daniel. **Mangue's School ou por uma pedagogia rizomática**. In **EDUCAÇÃO & SOCIEDADE: Revista de Ciência da Educação – Inclui dossiê Deleuze e a educação**. Vol. 26, n. 93, Campinas: CEDES, set/dez 2005, p. 1129-1256.

LOVISOLO Hugo. **A Memória e a Formação dos Homens**. Rio de Janeiro: FGV, *Revista Estudos Históricos*, 1989, vol. 2, n. 3, p. 16-28.

MATURANA, Humberto & Varela Garcia, F. **De Máquinas e Seres Vivos: Autopoiese – a organização do vivo**. 3ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SOARES, Carmen et all. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

* Recebido em maio de 2013

* Aprovado em junho de 2013