

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

CRISLAINE CINTIA DA SILVA

**O TRATO COM O CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS TURMAS
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
PERNAMBUCO**

RECIFE

2020

CRISLAINE CINTIA DA SILVA

**O TRATO COM O CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS TURMAS
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESCOLAS PÚBLICAS DE
PERNAMBUCO**

**Monografia apresentada como requisito
parcial para obtenção do grau de
Licenciada em Educação Física pela
Universidade Federal Rural de
Pernambuco.**

**Orientador: Prof. Dr. Ricardo Bezerra
Torres Lima**

RECIFE

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Sistema Integrado de Bibliotecas
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S586t Silva, Crislaine Cintia da
O Trato Com O Conhecimento Na Educação Física Nas Turmas De Educação De Jovens E Adultos Em Escolas
Públicas De Pernambuco / Crislaine Cintia da Silva. - 2020.
70 f.
- Orientador: Ricardo Bezerra Lima.
Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Educação Física, Recife, 2020.
1. Educação Física . 2. Educação de Jovens e Adultos . 3. Prática Pedagógica . I. Lima, Ricardo Bezerra, orient. II. Título

CDD 613.7

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE
PERNAMBUCO CURSO DE LICENCIATURA EM
EDUCAÇÃO FÍSICA**

A monografia: O trato com o conhecimento na educação física nas turmas de Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas de Pernambuco

Elaborada por: Crislaine Cíntia da Silva

Foi avaliada pelos membros da banca examinadora abaixo citados e aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Recife, 28 de outubro de de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Bezerra Torres Lima

Orientador

Prof(a) Dr(a) Ana Luiza Barbosa Vieira

Examinadora I

Prof. Dr. Flávio Dantas Albuquerque Melo

Examinador II

AGRADECIMENTOS

Primeiramente e especialmente a *Deus* e aos *meus pais*, por todo o apoio, incentivo e amor a mim dedicados, por serem minha base, força e meu alicerce; sem vocês nada disso seria possível, eu os amo.

A minha querida *irmã* e meu *sobrinho Gabriel*, amor da minha vida, por estarem ao meu lado nos momentos bons e ruins, por se alegrarem com minha felicidade, por tentarem me animar nos meus piores dias; vocês me completam.

A *Letícia, Poly, Betinha, João, Gleyce, Elda, Geovane e Estevan*, que estão e estiveram ao meu lado me proporcionando momentos felizes. Sou grata por todo o respeito, carinho e apoio, vocês são especiais para mim.

Ao meu querido professor e orientador *Ricardo Lima*, pela paciência e dedicação para que esta monografia fosse desenvolvida, por não ter desistido de mim. Muito obrigada por todo aprendizado, o senhor é incrível.

As amigas extraordinárias que ganhei e levarei para toda vida, *Beatriz, Rosimery e Gabriel*, obrigada pelo apoio, companheirismo, carinho e paciência. Vocês me proporcionaram momentos fantásticos, eu os amo.

Aos professores e professoras *Ana Flávia, Camila Fernanda, Sérgio Cahu e José Nilton* que fizeram parte e contribuíram positivamente para minha formação acadêmica e como pessoa, em especial a *Ana Luíza Vieira e Flávio Dantas* que prontamente aceitaram o convite para fazer parte da minha banca, os admiro verdadeiramente.

Aos que estiveram presentes ao meu lado contribuindo para minha formação no PIBID e PSTU, especialmente professora *Erika Suruagy*, professor *Rafael Tassitano, Maíra, Gabriel* e todos os *estudantes, amigos e demais professores* que colaboraram.

Ao *NEPEFE* e seus membros pela convivência agradável e os ensinamentos que foram fundamentais na minha formação. Novamente, minha gratidão ao professor *Ricardo* e a professora *Ana Luíza*.

Aos demais *colegas, amigos e professores* que convivi durante a graduação, sou grata por todas as conversas e experiências vividas, vocês promoveram mudanças significativas na minha vida.

RESUMO

No ensino para a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Física se apresenta como um dos componentes curriculares obrigatórios. Porém, em alguns casos, isso não é efetivado na prática. Uma das justificativas para tal são os critérios impostos pela Lei nº10.793, de 01/12/2003, que permite a facultatividade da prática em casos nos quais frequentemente se enquadram estudantes da EJA, por suas características. Diante disso, surgiu a problemática a ser investigada: como se dá o trato com o conhecimento na Educação Física em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas públicas de Pernambuco? Para responder a esta questão, buscou-se enquanto objetivo geral analisar o trato com o conhecimento na Educação Física em turmas de EJA nas escolas públicas de Pernambuco. Seus objetivos específicos foram: verificar como ocorre a seleção, organização e sistematização do conhecimento na disciplina Educação Física em escolas públicas de Pernambuco; caracterizar o ensino da Educação Física nas turmas de EJA nas escolas públicas estaduais. A pesquisa caracterizou-se pela abordagem qualitativa, do tipo descritiva e de campo, com utilização de entrevistas e observações de aulas para coleta dos dados. Como método científico, houve uma aproximação do materialismo dialético. Para a análise dos dados, foi realizada a técnica da Análise de Conteúdo Categorical por Temática. Tais dados serão discutidos à luz da pedagogia histórico-crítica como teoria do conhecimento. Concluiu-se que a seleção dos conteúdos na EJA se dá a partir, principalmente, do uso dos Parâmetros Curriculares do estado de Pernambuco como orientação da prática pedagógica. A organização se mostra complexa diante da realidade das condições escolares, como por exemplo, precarização da infraestrutura e o perfil discente que se caracteriza pela heterogeneidade. Para superar tais condições, a sistematização dos conteúdos é pautada pela adoção de aulas, em sua maioria, expositivas dialogadas com utilização do jogo, dando ênfase em temáticas sobre saúde e qualidade de vida. Diante dos inúmeros obstáculos com os quais os professores e estudantes convivem ao longo do processo de escolarização, ressaltamos a necessidade de uma articulação entre professor, escola e demais membros da comunidade escolar na busca de soluções destas questões, visando o aperfeiçoamento da prática pedagógica.

Palavras-chave: Educação Física; Educação de Jovens e Adultos; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

In Education of Youngsters and Adults (EJA in Portuguese), Physical Education is one of the mandatory curricular components, but in some cases this is not materialized. One of the reasons for this is Law No. 10,793, from December, 1st, 2003, that makes the school subject optional for students who meet the criteria brought by the law, what usually happen to EJA students. Therefore, the problem to be investigated arose: how is knowledge dealt with in Physical Education in Education of Young and Adults (EJA) classes in public schools in Pernambuco? To answer this problem, the general objective was to analyze the dealing with knowledge in Physical Education in classes of EJA in public schools in Pernambuco. The specific objectives were: to verify how selection, organization and systematization of knowledge happen in Physical Education in EJA classes in public schools in Pernambuco; characterize the teaching of Physical Education in EJA in public schools. The research was characterized by a qualitative, descriptive and field approach, using interviews and classroom observations to collect data. As a scientific method, there was an approximation of dialectical materialism. For data analysis, the technique of Categorical Content Analysis by Theme was performed. Data will be discussed using the historical-critical pedagogy as knowledge theory. It was concluded that the selection of the contents in EJA is based mainly on the use of the Curriculum Parameters for the state of Pernambuco as an orientation to the pedagogical practice. The organization is complex in view of the reality of school conditions, such as the precariousness of infrastructure and the student profile that is characterized by heterogeneity. To overcome such conditions, the systematization of content is guided by the adoption of classes, mostly expositive and dialogued with the use of the game, emphasizing topics about health and quality of life. In view of the numerous obstacles with which teachers and students must deal throughout the schooling process, we emphasize the need for articulation between teachers, school and other members of the school community in the search for solutions to these issues, aiming at the improvement of pedagogical practice.

Keywords: Physical Education; Education of Youngsters and Adults; Pedagogical Practice.

Lista de Abreviaturas e Siglas

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CEAA Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CNEA Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

EAs Expectativas de Aprendizagem

EF Educação Física

EJA Educação de Jovens e Adultos

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

MOBRAL Movimento Brasileiro de Alfabetização

OTM Orientações Teórico-Methodológicas

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PCPE Parâmetros Para a Educação Básica do Estado de Pernambuco

PEI Programa de Educação Integrada

PIBID Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

UFRPE Universidade Federal Rural de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	A Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	12
3	A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos	18
	3.1 Currículo.....	21
4	Educação Física na Educação de Jovens e Adultos – Propostas Curriculares	22
5	METODOLOGIA	25
6	RESULTADOS E DISCUSSÃO	31
	6.1 A seleção dos conteúdos na EJA.....	31
	6.1.1 Fonte	32
	6.1.2 Unidades de registro: proposta pedagógica.....	32
	6.1.3 Unidade de registro: livro didático.....	33
	6.2 Relevância	34
	6.2.1 Unidade de registro: utilidade para os discentes.	34
	6.3 A Organização dos conteúdos na EJA	36
	6.3.1 Condições escolares	36
	6.3.2 Unidade de registro: perfil discente	37
	6.3.3 Unidade de registro: tempo de aula.....	39
	6.3.4 Unidade de registro: condições infra estruturais	40
	6.4 Conhecimento.....	41
	6.4.1 Unidade de registro: conteúdos da disciplina.....	41
	6.5 Sistematização do conhecimento na EJA.....	43
	6.5.1 Aspectos metodológicos.....	44
	6.5.2 Unidade de registro: abordagens pedagógicas da educação física.....	44
	6.5.3 Unidade de registro: condições infra estruturais	46
	6.5.4 Unidade de registro – perfil discente.....	47
	6.6 A avaliação na EJA	48
	6.6.1 Unidade de registro – diagnóstica e formativa/processual.....	48
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
	REFERÊNCIAS	54
	APÊNDICE	57

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	58
APÊNDICE B – QUADRO DE INDICADORES PARA A ANÁLISE DE CONTEÚDO	59
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA	60
APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS	62
ANEXOS	67
ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA PERMITINDO REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA.....	68

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, encontramos ao longo do tempo uma série de dificuldades quanto a permanência dos estudantes dentro do ambiente escolar, descritas em inúmeras pesquisas sobre a origem desse fenômeno em nosso país. Como destaca Prado (2000, p. 49) “repetência, evasão e abandono são problemas crônicos, que sempre estiveram na história da educação brasileira”, evidenciando assim as adversidades existentes no sistema educacional que, inserido na sociedade capitalista, representa uma educação que visa atender as necessidades das classes dominantes. Uma problemática que deriva desse cenário é o atraso no processo de escolarização de muitos estudantes que hoje estão nas escolas públicas, matriculados em projetos de correção de fluxo escolar ou na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ter cursado a disciplina de Metodologias das Práticas Corporais Para Adultos durante a graduação, onde foi possível vivenciar um pouco do ensino da Educação Física em uma turma de Jovens e Adultos, estreitou meu interesse por estudar um pouco mais esta temática. Como na escola em que realizamos as intervenções os estudantes não tinham aulas de Educação Física, passei a me questionar como se dava esta questão em outras escolas da rede pública, decidindo dessa maneira por realizar esta pesquisa.

A EJA é, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma modalidade de ensino destinada justamente para esse público descrito no parágrafo acima: os que não tiveram acesso ou não conseguiram concluir os estudos no ensino fundamental e\ou médio no tempo regular e idade adequada. Eis o que diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

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

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

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (parágrafo incluído pela Lei no. 11.741 de 16/07/2008) (BRASIL, 1996).

Essa regulamentação através de lei foi possível graças à promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 que tornou a EJA um direito assegurado para toda a população brasileira.

Dentre os componentes curriculares presentes na EJA temos a Educação Física, assegurada obrigatoriamente também pela LDB. Considerando que a Educação Física é, conforme traz o Soares et al. (1992, p. 33), “uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica [...]”, -presentes na área de conhecimento chamada cultura corporal - mostra-se um componente curricular fundamental para os estudantes, pois traz consigo o contexto histórico dos conteúdos problematizando-os e relacionando-os com a realidade social de cada um, ampliando neles uma melhor percepção com relação ao próprio corpo inserido no mundo.

Para orientar o ensino da Educação Física, o estado de Pernambuco apresenta propostas curriculares e didático-metodológicas para a sua prática nas escolas, entre eles os Parâmetros Para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Educação Física – Educação de Jovens e Adultos. Tais documentos ressaltam a importância dos diferentes saberes presentes com a finalidade de ofertar melhorias na organização curricular da rede pública de ensino do estado. São pautados pela concepção de ensino Crítico-Superadora, pois, quanto a sistematização e trato com a Educação Física, foi a abordagem que mais apresentou avanços.

Segundo os Parâmetros Para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros em Sala de Aula – Educação Física – Educação de Jovens e Adultos, deve-se levar em consideração a heterogeneidade das turmas de EJA, onde nos deparamos com jovens, adultos e idosos, para que haja um bom desenvolvimento das expectativas de aprendizagem, pois podemos encontrar “numa mesma fase da EJA, a existência de estudantes em diferentes fases dos ciclos de aprendizagem: identificação, sistematização, ampliação e aprofundamento do conhecimento.” (PERNAMBUCO, 2013, p. 24). Dessa forma é necessário levar em consideração a relação conteúdo-forma-destinatário, o que ensinar e como ensinar para estes estudantes. Nesse sentido, o professor precisa estar atento à essas peculiaridades, utilizando uma abordagem que atenda toda essa diversidade para que haja sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

Porém, segundo a Lei nº 10.793, de 1/12/2003, a prática da disciplina Educação Física que está integrada à proposta pedagógica da escola, é facultativa em determinados

casos, levando em consideração algumas variáveis, como por exemplo critérios relacionados a trabalho, idade, prole, dentre outros. Assim, muitos estudantes da EJA se enquadram nestes parâmetros.

Diante do que foi exposto, nos questionamos: Como se dá o trato com o conhecimento na Educação Física em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas escolas públicas de Pernambuco? Tendo como objetivo geral: analisar o trato com o conhecimento na disciplina Educação Física em turmas de EJA nas escolas públicas de Pernambuco. Para atingi-los, definimos como objetivos específicos: verificar como ocorre a seleção, organização e sistematização do conhecimento na disciplina Educação Física em escolas públicas de Pernambuco; caracterizar o ensino da Educação Física nas turmas de EJA nas escolas públicas estaduais.

A partir disso, buscamos um estudo aprofundado sobre a Educação Física enquanto componente curricular obrigatório e a sua relação com os estudantes da EJA, procurando compreender de forma mais abrangente como ocorre esta ligação, articulando tais questões com o que a literatura já produzida diz a respeito, para que possamos trazer respostas à comunidade acadêmica, dando nossa contribuição nesta temática que é tão pouco estudada.

2 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A educação dedicada para este público não é novidade no Brasil estando presente desde o período colonial, porém de forma precária onde observávamos um descaso com a mesma. Surgiu como uma necessidade de qualificação da mão de obra para a manutenção do funcionamento da colônia. Ressaltamos alguns dos principais marcos históricos que apresentam relevância para a constituição deste segmento de ensino.

No período colonial os religiosos (jesuítas) que aqui chegaram tiveram por objetivo a ação de catequizar e alfabetizar os índios que habitavam o Brasil colônia. Além do evangelho, instruíam “normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Em 1759, os jesuítas foram expulsos e a educação de adultos passou a ser uma responsabilidade do Império, que deveria providencia-la. Desta forma, passou a ser marcada pelo elitismo, pois era limitada às classes financeira e socialmente mais privilegiadas, como explicado a seguir:

As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas. Dessa forma, a história da educação brasileira foi sendo demarcada por uma situação peculiar que era o conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes (STRELHOW, 2010, p. 51).

Nessa conjuntura, então, é que surgiram os primeiros movimentos em prol da educação de adultos. Já falando com relação aos direitos assegurados à população, em 1824 tivemos a primeira Constituição Brasileira que garantia educação gratuita para todos, inclusive os adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Porém, como afirmam os autores supracitados, quando falamos desses direitos legais assegurados à população, poucos ou quase nenhum foram de fato realizados.

O direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal. A implantação de uma escola de qualidade para todos avançou lentamente ao longo da nossa história. É verdade, também, que tem sido interpretada como direito apenas para as crianças (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

Houve ainda outros agravantes para o cumprimento destes direitos que, em tese, eram garantidos à toda população, pois nesse período apenas a elite tinha por direito acesso à educação primária, ou seja, aos negros, indígenas e mulheres era negada essa garantia e poucos recursos do governo imperial foram destinados para financiamento da educação para essa maioria da população mais carente. Ao final desse período, 82% da população com mais de cinco anos era analfabeta (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Com a Constituição de 1891, as elites continuaram a ser privilegiadas em detrimento do restante da população que era marginalizada, pois as decisões quanto à oferta do ensino ficaram “dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109). Ainda segundo os autores, com essa constituição, o direito ao voto pelos adultos analfabetos, grande parcela da população na época, foi vetado.

Em 1920, o Brasil tinha a impressionante marca de 72% de analfabetismo entre a sua população com mais de cinco anos de idade. Somente em 1934 tivemos a criação do Plano Nacional de Educação que previa o ensino primário gratuito e obrigatório e também se estendia às pessoas adultas. Com isso, “pela primeira vez na história da educação brasileira, a Educação de Adultos teve um tratamento específico.” (AGUIAR. 2001, p. 14). O Estado então estabelece que a educação voltada para este público seja uma política pública, visando, sobretudo, erradicar ou diminuir o alto índice de analfabetismo existente nesse segmento da população.

Outro marco a ser destacado situa-se na década de 1940, pois nesse período houve uma maior preocupação com este segmento de ensino, como a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), destaque no que diz respeito, primordialmente, a questões estruturais para que estados e municípios atendessem a demanda da EJA. Dessa forma, aumentaram as atribuições e responsabilidades do Estado com relação a essa modalidade; a significativa presença de pessoas que cresciam e se urbanizavam no país, pressionavam por melhores condições de vida (HADDAD E DI PIERRO, 2000). Isso incluía a alfabetização desse público.

De acordo com os autores supracitados, havia também os interesses do Estado em ter uma população alfabetizada, para que pudessem atender o mínimo de qualificação no trabalho e que dessa forma, tivessem desempenho favorável para o desenvolvimento do país. Então, mais do que um direito individual “a educação de adultos passava a ser

condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 111).

Nos anos 50 houve mais um marco para a EJA, realizou-se a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA). A cargo do Ministério da Educação e Cultura, compreendia que a comum ação alfabetizadora era insuficiente, devendo por esta razão dar prioridade a educação de crianças e jovens, a qual a educação ainda podia significar alteração em suas condições de vida (SOUZA, 2007).

Com todas as campanhas existentes nestes períodos citados, décadas de 1940 e 1950, segundo Haddad e Di Pierro (2000), os índices de analfabetismo de pessoas com mais de cinco anos caíram para 46, 7% no ano de 1960. Porém, mesmo com essa diminuição, os níveis de escolarização da população brasileira, quando comparados com a média de outros países, continuavam num nível inferior.

Ainda destacando o papel das campanhas, Reis (2011) afirma que estas expressam diferentes concepções e intenções quanto às políticas educacionais para atender este público. Entre o período de 1940 e 1960 existiram tentativas pouco eficientes de cumprir seu papel, apresentando conteúdo pedagógico que desconsiderava o contexto de vida do público que visava atender, colocando-os muitas vezes como crianças na sua maneira de aprender (REIS, 2011).

A datar do final da década de 50 e início da década de 60, em um cenário onde a sociedade civil representada por estudantes universitários, trabalhadores rurais, sindicatos, etc., pressionavam por reformas, a questão do analfabetismo ganhou uma visão diferenciada, junto à consolidação de uma nova pedagogia de alfabetização de adultos, tendo como principal referência Paulo Freire. Se antes era visto como causador da pobreza e marginalização da população, agora o analfabetismo passou a ser entendido como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social desigual (SOARES, 1996).

Nesse período, Paulo Freire era considerado figura central. Diferente das diversas campanhas, algumas destacadas aqui anteriormente, os movimentos voltados para a EJA entendiam a educação como um ato de conscientização política e que se efetivava através das práticas da educação popular. A relação do trato com o conhecimento e conteúdos a serem abordados eram indissociáveis de um processo de formação cultural e política (GUNTHER, 2014).

Em 1963, ficou a cargo de Paulo Freire organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Mas, em 1964, com o Golpe Militar, ocorreram

rupturas nas diversas iniciativas dessa educação popular, como esta citada, pois Freire e outros intelectuais passaram a ser vistos como ameaça à ordem instalada pelos militares que interromperam bruscamente tais ações que visavam uma transformação social pela educação. Algumas das iniciativas continuaram em condições clandestinas; porém, muitos intelectuais envolvidos, como o próprio Paulo Freire, foram exilados (GUNTHER, 2014).

A educação voltada para o público adulto não poderia ser esquecida pelo Estado, já que havia a grande necessidade de sanar os problemas da baixa escolaridade e do analfabetismo no Brasil, que não combinavam com o ideal dos militares de mostrar junto à comunidade internacional a criação de um grande país desenvolvido; então foi fundado em 1967 o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Segundo Soares (1996), esse movimento limitou a alfabetização apenas ao ato de aprender a ler e escrever, ou seja, não havia uma contextualização do conhecimento. Tendo em vista que o projeto de sociedade capitalista se expressava na escolarização desses indivíduos, o objetivo era apenas a formação para o mercado de trabalho.

Posteriormente, já na década de 70, o MOBRAL começou a se expandir pelo território nacional com objetivo de conclusão do antigo primário pelas pessoas contempladas pelo movimento. Mesmo com sua expansão, em 1971 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692/71, o Ensino Supletivo foi implementado, com diretrizes específicas de ensino do primeiro e do segundo grau; tendo também um ponto específico para a EJA, reconhecendo-a e considerando-a como um direito de cidadania.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), primeiramente o MOBRAL foi dividido em dois programas: o Programa de Alfabetização de 1970, e o PEI (Programa de Educação Integrada), que dizia respeito ao curso de 1ª a 4ª série do antigo primário. Após isso, diversos outros programas foram implantados pelo MOBRAL.

É importante destacar como se caracterizava o MOBRAL, como aqui explica Aguiar (2001, p. 21),

[...] Foram criadas as Comissões Municipais que se incumbiam da execução da campanha, recrutavam analfabetos, proviam salas de aula, recrutavam e remuneravam professores e monitores. Essas Comissões Municipais eram constituídas por membros da comunidade, tidos como seus "representantes", escolhidos dentre os setores identificados com o regime, isto é, nas associações voluntárias de serviços; por empresários e por membros do clero conservador.

Ainda, segundo a mesma autora, outra característica que contrariava essa primeira citada, de que pessoas da comunidade estariam envolvidas nas comissões de suas localidades, era a questão de que os materiais utilizados eram construídos por instituições privadas que desconsideravam as particularidades locais e regionais, mesmo que fosse assegurado por lei a necessidade do respeito para com essas particularidades (AGUIAR, 2001).

O MOBREAL buscava, de certa forma, responsabilizar o indivíduo como único culpado pela sua situação de analfabetismo, o taxava como “pessoa vazia, sem conhecimento, a ser ‘socializada’ pelos programas do Mobral” (MEDEIROS, 1999, p. 189), desconsiderando essa pessoa como um ser social e produtora de cultura, que de fato ela é.

Este movimento determinava uma ideia de que os não alfabetizados eram os culpados por sua situação, assim como tinham responsabilidade no subdesenvolvimento do país. Um de seus slogans era “você também é responsável, então me ensine a escrever, eu tenho a minha mão domável” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 270). Observamos dessa maneira um entendimento de que para educar uma pessoa é preciso apenas ser alfabetizada, ou seja, ignorava-se uma formação específica na área pedagógica, já que houve nesse período a convocação de pessoas que não eram professores para o cargo de alfabetizadores.

O MOBREAL perdeu força com o fim do golpe militar e a redemocratização do país, como nos mostra Haddad e Di Pierro (2000, p. 119-120),

O primeiro governo civil pós-64 marcou simbolicamente a ruptura com a política de educação de jovens e adultos do período militar com a extinção do MOBREAL, cuja imagem pública ficara profundamente identificada com a ideologia e as práticas do regime autoritário. Estigmatizado como modelo de educação domesticadora e de baixa qualidade, o MOBREAL já não encontrava no contexto inaugural da Nova República condições políticas de acionar com eficácia os mecanismos de preservação institucional que utilizara no período precedente, motivo pelo qual foi substituído ainda em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar.

A Fundação Educar, deixou de realizar diretamente os projetos e passou a segurar financeira e tecnicamente as iniciativas que já existiam. Conforme Cunha (1999), a década de 80 foi marcada pela propagação de pesquisas sobre língua escrita o que trouxe reflexos positivos na alfabetização dos adultos. Em 1988, foi promulgada a Constituição

Federal, que ampliou o dever do Estado para com a EJA, assegurando como direito o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos, independentemente da idade.

É fundamental as referências históricas a alguns dos principais movimentos e campanhas existentes para que consigamos compreender os vestígios que a EJA traz consigo desses períodos passados, como a marginalização desse público, por exemplo. Superar essas questões é o nosso desafio nos dias de hoje, sempre em busca de uma educação de qualidade, ultrapassando uma escolaridade básica meramente superficial.

Já nos anos 2000, começaram a vigorar as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos que regulamentaram essa modalidade de ensino (BRASIL, 2000). Como salienta Gunther, (2014, p. 403),

Ao longo da última década foi possível constatar a criação de setores que pudessem dar maior atenção a EJA e também a criação de ações e programas que vieram a constituir uma política de ensino voltada a atender às necessidades e especificidades desse segmento educacional. Em que pese as intenções de melhorar a qualidade de ensino na EJA, muitos problemas ainda parecem impedir ou limitar o sucesso dessas ações, entre eles a recorrente evasão dos estudantes e o crescente número de adolescentes presentes nas turmas, descaracterizando o papel original dessa modalidade de ensino.

Em janeiro de 2003, o Ministério da Educação anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria priorizada pelo Governo Federal. Para isso, foi criada uma secretaria extraordinária de erradicação do Analfabetismo, cuja finalidade seria extinguir o analfabetismo durante o mandato do então presidente Lula. Surgiu dessa maneira o programa Brasil Alfabetizado, objetivando cumprir tal meta, onde o MEC juntamente com órgãos públicos estaduais e municipais, ensino superior entre outros, ficaram a cargo de desenvolver ações de alfabetização pelo país.

Mesmo com alguns avanços, a realidade presente nos dias atuais ainda nos mostra uma certa ineficiência na EJA, principalmente no que diz respeito a manter os estudantes nas escolas até que completem a escolarização, especialmente as etapas do Ensino Fundamental (HADDAD, 2009; RIBAS, 2012 apud GÜNTHER, 2014, p. 404). É possível notar que o Estado, visando não assumir sua responsabilidade, culpam os estudantes e/ou professores pelo insucesso ao longo desse processo de escolarização, ignorando o fato de que, muitas vezes, a falta de recursos e investimentos no sistema educacional ocasiona a precarização da educação.

3 A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos

A Educação Física está, enquanto componente curricular, dentre os conhecimentos ofertados aos estudantes na escola. Soares (1996), afirma que a Educação Física como a vemos hoje, tem sua origem na Europa nos fins do século XVII e início do século XIX, e ao decorrer da história, ela teve diversas concepções. No seu início, esteve ligada com os princípios militaristas. Existia uma busca por corpos saudáveis, fortes e viris, com propósito de atender as demandas da produção do trabalho (SOARES, 2007). Ou seja, a Educação Física tinha a característica de enaltecer apenas a aptidão física, com conteúdos fortemente influenciados pelo viés da instituição militar.

Nesse sentido, cabia aos professores de Educação Física condicionar seus estudantes, como nos mostra o Soares et al. (1992, p. 36) “Desenvolver e fortalecer física e moralmente os indivíduos era, portanto, uma das funções a serem desempenhadas pela Educação Física no sistema educacional”. Até mais ou menos a década de 1970, essa perspectiva de fortalecimento do caráter pela rigidez do corpo, desempenhando uma função de condicionar as mentes e corpos dos estudantes, perdurou e terminou desenvolvendo uma ideia de que o mais apto vence. Isso deu a Educação Física um cunho excludente, que infelizmente, ainda pode ser visto nos dias de hoje.

De toda forma, essas variadas perspectivas foram, ao longo da história, estabelecendo e até de certa maneira, afirmando a presença da Educação Física enquanto disciplina na escola. Vago (1999) afirma que desde a sua origem, este componente curricular vive um “processo permanente de enraizamento escolar”, ou seja, há muito se faz presente e vem se firmando na escola. Inicialmente, por meio de uma concepção que visava apenas a prática de exercícios para melhoria da aptidão física, que ao longo do tempo vem sendo superada. E que hoje busca tratar de conhecimentos construídos historicamente, onde os estudantes possam aprender e refletir.

Na EJA, a Educação Física se apresenta como um dos conhecimentos educacionais destinados para este público. Mesmo tendo sua obrigatoriedade assegurada, a Lei nº 10.793, de 1/12/2003, por outro lado, faculta ao estudante que:

- I – cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003);
- II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003);

- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003);
- IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003);
- V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003);
- VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003 (BRASIL, 2003).

Podemos observar que a escrita do texto citado pode gerar interpretação confusa quanto à obrigatoriedade, como bem salienta Gunther (2014, p. 404), pois

[...] cria uma situação de ambiguidade no que diz respeito a EF e tem levado a interpretações, no nosso entendimento, equivocadas, de que, embora sendo um componente curricular obrigatório, o(a) estudante possa ser dispensado(a) das aulas considerando-se que, nas turmas de EJA, um número expressivo de estudantes encontra-se em alguma das situações apresentadas nos itens I, II ou VI.

O papel dos professores é reforçar a Educação Física enquanto componente obrigatório nas escolas, junto aos gestores, para que modifiquemos esse cenário, firmando então o ensino para a modalidade EJA. Além disso, tendo em conta que a EF é mais do que apenas práticas de exercícios físicos para desenvolvimento de aptidão física, podendo trabalhar questões que reflitam o corpo e sua relação com a cultura e sociedade. Por isso, não se justifica o entendimento equivocado de facultatividade da EF escolar para estudantes que tiveram um dia cansativo de trabalho, isso sustenta uma visão ultrapassada da EF escolar.

Além da adversidade acima mencionada, outro desafio com que nos deparamos para o ensino da Educação Física na EJA é a heterogeneidade, característica marcante que denota um público altamente diverso, onde “[...]é fácil encontrar tais diferenças convivendo na mesma turma: jovens, adultos e idosos; negros, mestiços e brancos; homens e mulheres;[...] (MARINHO; OLIVEIRA 2011, p. 141). Evidenciando o ponto sobre a idade, a crescente presença de jovens nessa modalidade se intensificou a partir da Resolução nº3/2010, que elaborou as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a qual além de substituir o termo Supletivo por EJA, acabou diminuindo a idade mínima do estudante entrar na EJA para 15 anos no Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio (RAMOS; BREZINSKI, 2014).

Em razão disso, as turmas de EJA, especialmente no período noturno, possuem estudantes que variam entre 18 e 50 anos ou até mais, com diversidades na questão da aprendizagem, no comportamento, diferenças culturais, etc., como demonstram Marinho e Oliveira (2011) na experiência que tiveram no Programa de Educação de Jovens e Adultos na cidade do Rio de Janeiro, onde se depararam com estudantes adolescentes, adultos e idosos de até 80 anos, considerados por eles como um dos obstáculos presentes nessa modalidade de ensino, pois, são indivíduos que se encontram em diferentes níveis de aproximação com o conhecimento, por exemplo. Essa realidade não difere da encontrada nas escolas em que realizamos a nossa pesquisa aqui em Pernambuco. Essa realidade não difere da encontrada nas escolas em que realizamos a nossa pesquisa aqui em Pernambuco.

Este contexto diverso presente no universo da EJA traça um perfil de estudantes que “[...] revela as múltiplas raízes sociais, culturais e políticas que possibilitam os diálogos entre esses, em especial na sala de aula” (KERN; AGUIAR, 2014, p. 26). Nesse sentido, ressaltamos o quão importante é o professor considerar toda essa vivência e bagagem que os acompanham na hora de montar o planejamento que deve abranger as especificidades de todos, tomando como base uma educação crítica na intenção de formar cidadãos que reflitam e questionem a realidade em sua volta.

Acerca do conhecimento a ser ministrado aos estudantes, trazemos as contribuições de Saviani, quando afirma que “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2003, p. 287). É a pedagogia histórico-crítica que será tomada como teoria do conhecimento a ser adotada neste estudo para análise da prática pedagógica da Educação Física. E aqui neste ponto específico, para o critério de seleção do conteúdo, é fundamental aquele que apresenta importância e significado para a construção do estudante enquanto indivíduo, como o conhecimento clássico ou científico, por exemplo, especialmente no contexto da EJA.

Outro ponto fundamental e que deve ser levado em consideração dentro do planejamento é a avaliação. Ela se relaciona diretamente com a prática de ensino e precisa ser realizada ao longo do processo, onde o professor acompanhará o estudante observando seus ganhos e/ou sua não evolução. É fundamental que ele esteja atento às especificidades

dos seus alunos para que possa modificar as formas de avaliação identificando seus pontos fortes e pontos a melhorar (MARTINS; MARSIGLIA, 2015).

É preciso que os métodos avaliativos estejam sintonizados com uma concepção de Educação que tenha como objetivo o acesso ao conhecimento de forma sistematizada. Como traz o Soares et al. (1992, p. 69-70) “é necessário considerar que a avaliação do processo ensino-aprendizagem está relacionada ao projeto pedagógico da escola, está determinada também pelo processo de trabalho pedagógico”. Desse modo o Projeto Político Pedagógico da escola se mostra fundamental para o planejamento e a organização do currículo, portanto, deve estar refletido nele para uma efetiva orientação das ações educativas dos professores.

A Educação Física na EJA, como observamos ao longo do capítulo, se mostra um desafio diário no cotidiano dos professores e também dos estudantes. Nesse contexto, é primordial uma boa articulação entre escola, professor e planejamento, que estão ligados ao currículo, para um bom desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem desse público tão diverso. Mais ainda, deve-se considerar as especificidades deste e respeitar sempre o âmbito em que estão inseridos; tudo isso reflete um trabalho pedagógico bem desenvolvido.

3.1 Currículo

Como foi dito, a articulação entre escola, professor e planejamento está relacionada ao currículo, elemento que está diretamente ligado a prática pedagógica dos professores, pois não se pode falar de escola e ensino sem o mencionar, já que é parte essencial em todos esses processos. E para abordar questões acerca de currículo, é importante salientar que, por se tratar de uma temática plural, ele não se refere apenas a um ou outro aspecto; logo, apresentaremos as contribuições de alguns autores que discutem sobre.

Entendendo currículo de forma mais abrangente, concordamos que ele não forma apenas os estudantes, “mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 14). Ou seja, há sempre uma intencionalidade por trás e se refere a tudo que acontece dentro do processo de formação escolar.

Em consonância com os autores acima citados, Moreira e Silva destacam que o currículo nunca é imparcial, pois

[...] Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto de tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 59).

É dentro do currículo, pela sua composição, que determinamos a relevância dos conhecimentos a serem ensinados no processo de aprendizagem e isto, para Silva (2010), é o elemento central. Na escolha dos conteúdos que entram no currículo deve-se levar em conta mais do que elementos individuais, considerando as dimensões culturais e sociais de toda a comunidade envolvida no ambiente escolar em que ele se insere.

E para além de ensinar de forma pragmática os conteúdos tradicionais aos estudantes, devemos desenvolver tais questões sociais. Segundo afirmam Lopes e Macedo (2011, p. 26), “aprende-se na escola não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais deve agir em sociedade”. E na EJA fica ainda mais necessário enfatizar tudo isso.

Como alternativa para auxílio dos professores e restante da comunidade escolar existem os documentos orientadores do Estado de Pernambuco, que ajudam na missão de selecionar bem os conteúdos e principalmente a forma de ensinar, norteados a prática pedagógica.

4 Educação Física na Educação de Jovens e Adultos – Propostas Curriculares

Neste tópico, será feita uma breve análise dos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, com suas propostas didático-metodológicas para o currículo da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. São documentos que buscam auxiliar os professores no que se refere à organização e sistematização do conhecimento, buscando melhoria na organização curricular das redes públicas de ensino do Estado, trazendo avanços para o planejamento e efetivamente das aulas.

Os Parâmetros Curriculares de Educação Física para a EJA, destacam a importância da sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem, pois proporcionam

[...] a todos os pernambucanos uma formação de qualidade, pautada na Educação em Direitos Humanos, que garanta a sistematização dos conhecimentos desenvolvidos na sociedade e o desenvolvimento integral do ser humano (PERNAMBUCO, 2013a, p.14).

Este documento dialoga com a abordagem crítico-superadora, que tem como objeto de estudo, a cultura corporal, promovendo junto aos estudantes uma ação-reflexão-nova ação sobre os conhecimentos, participando no processo de construção humana.

Nesta concepção de ensino, a forma de reconhecer a organização dos saberes escolares se manifesta de forma circular e contínua, ao contrário da estrutura anual e etapista que é comum na rede de ensino. Assim, os conteúdos da Educação Física divididos nos eixos esporte, ginástica, luta, dança e jogo, que se repetem ao longo dos anos de escolarização da educação básica, vão se diferenciar no conteúdo aprendido entre uma série e outra a partir dos graus de abertura do espiral e os avanços no seu ciclo. Os ciclos de escolarização se dividem em quatro: identificação, sistematização, ampliação e aprofundamento do conhecimento. Apesar disso, são definidas as Expectativas de Aprendizagem (EAs) que indicam as capacidades esperadas dos estudantes em cada ano de ensino básico. Para EJA, o documento considera algumas especificidades

[...] ao orientarmos sobre o “que” e “quando” iniciar, manter e consolidar as diferentes EAs, levamos em consideração particularidades da EJA, especialmente a heterogeneidade dos estudantes, no que diz respeito aos diferentes estágios de relação com o conhecimento. As observações dos professores de Educação Física de Pernambuco vinculados a EJA chamaram nossa atenção para a heterogeneidade dos seus estudantes: jovens, adultos, idosos, em diferentes fases de relação com o conhecimento (PERNAMBUCO, 2013a, p. 41).

Como documento acessório aos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco, há ainda os “Parâmetros na Sala de aula” para a EJA. Estes são orientações objetivando uma contribuição para a materialização dos Parâmetros na realidade do chão da escola, no cotidiano da rotina pedagógica. Apresentam recomendações didático metodológicas, sugestões de atividades, aulas e projetos, bem como propostas de trabalho com variados conteúdos, possibilitando ao professor “conhecer e analisar propostas de atividades que possam contribuir com sua prática docente no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos” (PERNAMBUCO, 2013c, p. 13).

Assim como o documento brevemente apresentado anteriormente, este também se fundamenta na concepção crítico-superadora e, portanto, faz uma análise da Educação Física na perspectiva da Cultura Corporal, sustentando a organização em ciclos de aprendizagem com os conhecimentos da disciplina que apresentam como eixos Esporte, Luta, Jogo, Dança e Ginástica, conforme as expectativas de aprendizagem. Além da interdisciplinaridade, ele também inclui a avaliação em Educação Física (PERNAMBUCO, 2013c).

O documento ressalta a questão da heterogeneidade das turmas de EJA, onde podemos encontrar diferentes níveis de aprendizagem, culturas, idades, etc; e salienta a possível dificuldade em trabalhar com pessoas de gerações diferentes. Ao mesmo tempo, frisa a necessidade desse encontro, fazendo com que os jovens estejam mais atentos para a questão da intergeracionalidade, pois essa convivência

facilita a transmissão de valores e tem como intenção ir além do casual encontro entre jovens e velhos, favorecendo as trocas de conhecimentos e experiências que, hoje, estão diminuídas, de forma mais sensível, nos núcleos familiares pelo distanciamento dos pais e avós da criação de seus filhos e netos (PERNAMBUCO, 2013c, p. 30).

Esta intergeracionalidade facilita uma maior interação, trocas e compartilhamento de costumes, de culturas e etc. Justamente por serem gerações distintas, o encontro entre elas promove um enriquecimento em todos que estão envolvidos nesse processo, tanto os mais jovens, quanto a geração mais velha saem ganhando, é um encontro que enriquece.

É importante destacar que o documento traz atividades básicas, mas ressalta a necessidade de o professor sempre adaptar para uma boa prática pedagógica, cabendo a esse docente “investigar, sentir o próprio grupo, e descobrir até onde e como ele pode ir com suas práticas pedagógicas” (PERNAMBUCO, 2013c, p. 30).

Outro ponto que merece ser frisado no documento, é a temática da interdisciplinaridade, onde a Educação Física irá conversar com outros saberes escolares, caracterizando-a em uma prática multidisciplinar (PERNAMBUCO, 2013c). Nesse sentido, apresenta as relações desse componente curricular com português, história, física, ciências, língua inglesa e geografia, trazendo exemplos de propostas de aulas construídas por alguns professores. Isto pode ser considerado um avanço, pois sabemos que as disciplinas muitas vezes se apresentam de maneira tradicional, cada uma dentro da sua

especificidade e terminam por não conversarem entre si para uma interação dando aos conteúdos um caráter mais plural, o que facilita a vida escolar dos estudantes, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem.

A questão da avaliação é vista dando enfoque à qualidade em vez da quantidade. Destaca-se a importância de uma melhor produção do conhecimento, para que dessa forma seja possível “[...] a descoberta de novos conhecimentos inerentes à vida dos estudantes [...]” (PERNAMBUCO, 2013c, p. 51), pois isso significará uma melhora na questão da aprendizagem.

A avaliação não deve ser um fim em si mesmo, e sim como um meio que oriente e permita uma melhoria no processo de ensino e aprendizagem. Desse modo,

[...] a avaliação precisa agir sob a ótica do fazer coletivo, analisando sempre os critérios de seleção, organização, transmissão e avaliação de conteúdos e de metodologias. Seus instrumentos devem ser bem elaborados como estímulo e desafio ao interesse dos alunos, onde se usem fichários cumulativos, que divulguem os resultados sistematicamente (PERNAMBUCO, 2013c, p. 52)

Evidenciando que a avaliação não pode ter apenas uma, mas diversas maneiras, ela deve ser tudo aquilo que foi construído ao longo do processo pelo professor e por seus estudantes. O documento destaca algumas dessas formas, como a observação, as experimentações corporais, produções de avaliações tanto individuais, quanto coletivas.

Os documentos aqui apresentados são de grande relevância para a prática pedagógica dos professores, pois suas diretrizes trazem significativos avanços objetivando uma melhoria na organização curricular das escolas públicas do Estado de Pernambuco. Vale também salientar que eles organizam e sistematizam o trato como o conhecimento da Educação Física abrangendo todas as modalidades de ensino, ou seja, representa uma ampliação e conseqüentemente melhoria no processo de ensino aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

5 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da pesquisa sobre a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, acerca do método científico, nos aproximamos do materialismo

dialético, que é compreendido como um método que interpreta a realidade, considerando que os fatos sociais são interpretados levando em consideração suas influências políticas, econômicas, culturais e etc. Ela privilegia as mudanças qualitativas (GIL, 2008).

Quanto a natureza da pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa, que segundo Kauark, et al. (2010), se caracteriza por ser uma pesquisa que tem como finalidade relacionar o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, não podendo ser traduzido em números. O processo dessa pesquisa ocorre com a interpretação dos fenômenos; atribuição de significados através do contato direto do pesquisador com o objeto estudado; descrição e análise de um fenômeno social, neste caso, a Educação Física na EJA.

Em consonância com este entendimento, Lakatos e Marconi (2003) caracterizam a abordagem qualitativa como sendo uma pesquisa que tem como propósito analisar e interpretar os dados de forma a descrever a complexidade do comportamento humano, fornecendo críticas mais detalhadas sobre as investigações, atitudes e aspectos de comportamento. Ou seja, permite uma análise mais completa de um fenômeno.

Dentro dessa proposta, foi realizada uma pesquisa de campo que, para Lakatos e Marconi (2003), se dirige para o estudo de grupos, comunidades, etc, objetivando a compreensão de inúmeros aspectos da sociedade. Utilizou-se a pesquisa de campo do tipo descritiva que visa descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Envolve o uso de técnicas padronizadas de coleta de dados: questionário e observação sistemática (KAUARK, 2010, p.28).

Para Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa de campo tem por objetivo adquirir informações a respeito de um problema, para o qual se procura uma explicação, e segundo as mesmas autoras, “o interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 189). Com relação às vantagens da pesquisa de campo, as autoras supracitadas, enfatizam que além de permitir uma maior facilidade no alcance de uma amostragem de determinados locais ou indivíduos, ela ainda possibilita um maior acervo de informações sobre determinado acontecimento, que pode servir para ser explorado por outros pesquisadores.

Visitamos quatro escolas da rede pública do estado de Pernambuco, sendo duas no município de São Lourenço da Mata, uma no Recife e outra em Camaragibe. Inicialmente, os critérios de seleção dessas escolas se dariam de acordo com aquelas

presentes no entorno da UFRPE, pensando numa articulação da universidade com a comunidade circunvizinha. Porém, apenas uma das escolas visitadas possuía a modalidade da EJA, sendo a única a participar da pesquisa. Decidimos, então, por ampliar os critérios para seleção de locais para a pesquisa e investigar também as unidades escolares que estão vinculadas com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), haja vista que estas contribuem na formação de professores e seria interessante realizar a pesquisa nestes locais para, em seguida, também permitir que o conhecimento produzido pelo estudo pudesse retornar para tais escolas, beneficiando-as. Entretanto, novamente nos deparamos com a realidade de apenas uma das escolas dispor da EJA, esta foi incluída na pesquisa. Dessa maneira, ampliamos o campo de forma a não mais delimitar uma área, então, fomos em busca de escolas em outros municípios do estado de Pernambuco. Estava prevista a visita e realização da pesquisa em mais duas escolas, que resultaria em seis participantes. No entanto, em virtude da pandemia da Covid-19 e conseqüentemente, decretação oficial da suspensão das aulas, tivemos que interromper a pesquisa de campo. Levando em consideração que o retorno às atividades não foi autorizado até a conclusão do prazo para realizar esta pesquisa, o campo ficou delimitado então em quatro escolas.

As entrevistas e as observações foram realizadas em dias e horários previamente combinados com os sujeitos participantes nas escolas em que os mesmos ensinam. Utilizamos gravação em áudios bem como anotações e para tal, inicialmente a direção assinou a carta de anuência, que pode ser encontrada no anexo A, permitindo a entrada e atuação da pesquisadora na escola, além disso todos os professores assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido.

Como instrumentos de coleta de dados, utilizamos a entrevista e a observação. Essa última técnica, segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 190), é usada

[...] para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar.

Quando comparada a outras técnicas, a observação apresenta vantagens. A principal delas é “a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer

intermediação. Desse modo, a subjetividade, que permeia todo o processo de investigação social, tende a ser reduzida” (GIL, 2008, p. 100).

Diante disto, optou-se por realizar uma observação sistemática ou estruturada, aquela que exige do pesquisador um planejamento e estruturação do que será observado. Nesta, “o pesquisador precisa elaborar um plano que estabeleça o que deve ser observado, em que momentos, bem como a forma de registro e organização das informações” (GIL, 2008, p. 104).

Assim, utilizou-se um roteiro previamente definido com todos os pontos a serem levados em consideração no ato das observações das aulas, como é possível observar no Apêndice A. Foram sete aulas observadas em quatro escolas da rede pública estadual. Como instrumentos de registro destas observações, utilizamos anotações realizadas partir de um diário de campo.

Quanto à entrevista, encontro de duas pessoas – pesquisador/investigador e entrevistado – a fim de obter dados sobre assunto de interesse da pesquisa através de uma conversa (LAKATOS; MARCONI, 2003), esta técnica foi escolhida por ela apresentar diversos aspectos positivos: possibilidade de perceber as expressões e tonalidade de voz da pessoa entrevistada; atingir um número maior de respostas; oportunizar a coleta de dados mais profundos acerca do comportamento humano (GIL, 2008). Com isso, é possível obter maior riqueza dos dados colhidos.

Optamos pela entrevista estruturada, pode ser visualizada no Apêndice B, onde “o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 197). Desta forma, trazendo um maior controle ao entrevistador, o que diminui consideravelmente as chances de erros.

Para análise e compreensão dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo Categorical por Temática, que, segundo Bardin (1977, p.31), consiste em “um conjunto de técnicas de análises das comunicações”.

A escolha da análise de conteúdo se deu por ela ser uma

metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (MORAES, 1999, p. 8).

Esse tipo de análise nos permite examinar os dados de maneira mais eficaz, dando uma maior riqueza nas interpretações para que possamos identificar melhor os significados dos discursos das entrevistas e também das observações. Nos fundamentando ainda em Souza Júnior, Melo e Santiago (2010), que utilizam Bardin (1988) e Minayo (1998) como embasamento, construímos indicadores, que podemos ver a seguir no quadro 1, tendo por elemento central o objeto de estudo da nossa pesquisa. Tais indicadores são a base para orientar de forma organizada nossa ida a campo.

Quadro 1 – Indicadores para a Análise de Conteúdo

Elemento Central	O ensino da Educação Física nas turmas de EJA da rede pública do estado de Pernambuco.
Operacionalização	Análise do trato do conhecimento Educação Física nas turmas de EJA em escolas estaduais da rede pública de ensino do estado de Pernambuco.
Categorias analíticas	EJA; prática pedagógica; currículo.
Categorias empíricas	Seleção; organização; sistematização; heterogeneidade.
Pontos para orientar a investigação	Caracterizar o ensino da Educação Física nas turmas de EJA da rede pública estadual; identificar os principais conteúdos ensinados pelos professores em suas aulas.

Realizamos então uma leitura inicial e posteriormente exploração dos dados coletados em nossa pesquisa, e em seguida fragmentamos o texto nas unidades e categorias. Nas categorias analíticas encontram-se as palavras-chave que “traduzem os pilares da e para a reflexão conceitual, tanto no trato com a literatura quanto do contato com os dados de campo” (SOUZA; MELO; SANTIAGO, 2010, p. 37). Ou seja, mesmo sendo definidas anteriormente a ida a campo, tais categorias podem ser modificadas ao longo do trabalho, inclusive após a coleta dos dados.

Já as categorias empíricas se apresentam como uma construção a partir da ida a campo correspondendo as categorias analíticas. E é a partir dessas que temos as unidades de contexto e de registro “que apreendem a dinâmica do objeto de estudo na realidade empírica” (SOUZA; MELO; SANTIAGO, 2010, p. 37), como vemos no quadro 2, abaixo.

Quadro 2 – Categorias Empíricas e suas Unidades de Contexto e Registro

Categorias	
Seleção	
Unidades de contexto	Unidades de Registro
FONTE	Proposta pedagógica
	Livro didático
RELEVÂNCIA	Utilidade para/pelos discentes
Organização	
CONDIÇÕES ESCOLARES	Perfil discente (heterogeneidade)
	Tempo de aula
	Condições infraestruturais
CONHECIMENTO	Conteúdos da disciplina
Sistematização	
ASPECTOS METODOLÓGICOS	Abordagens pedagógicas da Educação Física
	Condições infra estruturais
	Perfil discente
AVALIAÇÃO	Diagnóstica
	Formativa/processual

Após essa fase, onde há uma análise mais aprofundada das falas transcritas dos sujeitos participantes bem como das observações, identificamos quais questões poderiam ainda constituir as categorias analíticas. Dessa forma, elaboramos legendas para indicar tais questões encontradas, como vemos no Quadro 3.

Quadro 3 – Legendas a partir das entrevistas e observações

Marcado em vermelho: planejamento
Marcado em negrito e vermelho: fontes para a seleção dos conteúdos
Marcado em sublinhado e vermelho: conhecimento da turma
Marcado em verde: organização do conteúdo – perfil discente
Marcado em negrito e verde: distribuição do conteúdo no tempo de aula
Marcado em sublinhado e verde: condições infra estruturais na organização das aulas
Marcado em itálico e verde: organização dos conteúdos durante o ano letivo
Marcado em amarelo: sistematização do conteúdo e abordagens pedagógicas da Educação Física

Marcado em negrito e amarelo: condições infra estruturais para estruturação e realização das aulas
<u>Marcado em sublinhado e amarelo: sistematização do conteúdo – perfil discente</u>
Marcado em roxo: procedimentos de avaliação

Utilizamos recursos como realce e forma da fonte, como observado no Quadro 3, o que nos possibilitou uma melhor organização estética das legendas a partir dos discursos analisados.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir de agora entraremos numa análise mais aprofundada das falas dos sujeitos participantes da pesquisa, caracterizados no quadro seguinte, e conseqüentemente das categorias empíricas e de suas unidades de contexto e registro encontradas.

Quadro 4 – Caracterização dos sujeitos

	Tempo de atuação na rede pública estadual:	Regime de trabalho:	Ano de conclusão da graduação:	Instituição em que se graduou:	Titulação acadêmica atual:
Professora 1	13 anos	200 horas/aulas	2004.2	UPE	Pós-graduação
Professor 2	26 anos	100 horas/aulas	1992	UFPE	Pós-graduação
Professor 3	10 anos	Semi integral	1994	UPE	Especialização
Professora 4	26 anos		1991	ESEF/UPE	Duas especializações

6.1 A seleção dos conteúdos na EJA

Notamos, através das respostas dos professores entrevistados, que os conteúdos abordados na Educação Física escolar no contexto da EJA, são definidos de acordo com

critérios que se mostraram comum entre eles. Isso nos permitiu identificar duas unidades de contexto: fonte e relevância.

6.1.1 Fonte

Neste ponto, investigamos quais as fontes os docentes utilizam para a orientar a prática pedagógica e identificamos desde as proposições curriculares até o livro didático. Baseados nesses dados, encontramos duas unidades de registro que serão analisadas nos tópicos seguintes.

6.1.2 Unidades de registro: proposta pedagógica

Atualmente, existe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento oficial para orientação dos professores. Porém, nela não constam especificidades para o ensino na EJA, seja do componente curricular Educação Física, seja de quaisquer outros conhecimentos, apresentando orientações do ensino da EF para o ensino fundamental e médio regular. Este fato não o invalida para o uso na EJA, como podemos ver na resposta de uma das professoras ao ser questionada acerca da fonte utilizada

“Hoje em dia a BNCC, né? Mas dentro do currículo de Pernambuco.” – PROFESSORA 4

Antecedendo a BNCC, em 2013, Pernambuco passou a dispor dos Parâmetros Curriculares para a Educação Física no Estado de Pernambuco, um currículo escolar “em consonância com as transformações sociais que acontecem na sociedade.” (PERNAMBUCO, 2013, p.11). Além desses, temos também de 2013 os Parâmetros Curriculares de Educação Física – Educação de Jovens e Adultos e os Parâmetros na Sala de Aula, Educação Física – Educação de Jovens e Adultos.

Tal qual a Professora 4, outro docente faz uso de proposição curricular nacional que não contempla especificidades para a EJA:

“[...] vem através dos Parâmetros Curriculares Nacionais.” – PROFESSOR 2

Os PCN, da década de 90, continuam influenciando e pautando a prática pedagógica da escola atualmente, apesar de passadas mais de décadas da sua publicação e de existir propostas curriculares mais recentes.

O ensino para as turmas da EJA se mostra um desafio, como já discutido anteriormente, e nos documentos atuais encontramos elementos que contribuem positivamente, pois apresentam especificidades para este público. Logo, fazemos algumas ressalvas quanto ao uso de documentos antigos. Ainda que haja uma sistematização e traga conhecimentos ainda válidos em muitas escolas, o que se mostra um aspecto positivo, deixam a desejar quando não tratam das particularidades desses estudantes tão diversos. Refletimos então sobre a importância de os professores estarem atentos ao novo, sendo a formação continuada um caminho para tal.

Ainda sobre a utilização de documentos obsoletos, a Professora 1 afirmou fazer uso das Orientações Teórico-Metodológicas para a Educação Física, documento de 2010 que não apresenta diretrizes para o ensino na EJA, se limitando ao ensino fundamental e médio. Novamente, defendemos a necessidade de os professores se manterem atentos às especificidades dessa modalidade de ensino, assim sendo, utilizando propostas que atendam aos estudantes.

6.1.3 Unidade de registro: livro didático

Além do documento citado, para orientar sua prática pedagógica a Professora 1 relatou também utilizar como fonte de seleção dos conteúdos, o livro didático ‘Para Ensinar a Educação Física, Possibilidades de Intervenção na Escola’ de Suraya Darido e Osmar de Souza Júnior ¹

“Utilizo esse livro aqui (mostrando) de Darido pra passar o conteúdo pra eles.” – PROFESSORA 1

O livro didático pode ser um material de suporte ao professor no processo de ensino aprendizagem, como foi constatado em uma das escolas participantes. Mas dos quatro entrevistados, apenas esta e mais um professor citaram a falta do livro didático na Educação Física escolar como uma questão a ser discutida.

¹ DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. S. **Para ensinar Educação Física: Possibilidades de Intervenção na Escola**. Campinas: Papyrus, 2007.

Uma das causas para a limitação do uso do livro didático em Educação Física pode ser a

falta de discussão acadêmica na área que levante, reflita e construa conhecimentos a respeito das questões do uso do livro didático como um dos inúmeros materiais curriculares possíveis de colaborar na construção da prática pedagógica e não o único (DARIDO ET AL., 2010, p. 454).

Destacamos a importância que pode haver no uso do livro didático no ensino da Educação Física, porém ressaltando o uso consciente do professor que possa adequar sempre a realidade dos seus estudantes, especialmente se tratando de uma turma de EJA que possui uma grande diversidade. E, como destacou Darido et al. (2010) na citação acima, que o livro não seja a única opção.

6.2 Relevância

Além da unidade de contexto Fonte, encontramos uma outra, a relevância existente para que os professores selecionem os conteúdos de ensino. Após averiguar essa questão, chegamos a uma unidade de registro: utilidade para os discentes, esta será analisada na próxima subdivisão.

6.2.1 Unidade de registro: utilidade para os discentes.

Uma questão que incide diretamente quando falamos da seleção dos conteúdos para uma turma de EJA é a heterogeneidade. E esse ponto, além de ser constatado nas observações das aulas, foi enfatizado por todos os professores, que nos relataram ser um fator importante:

“O perfil das minhas turmas do EJA é mistas, né? E em sua maioria são alunos comprometidos, interessados, esforçados e participativos.” – PROFESSORA 1

“Olhe, são alunos normalmente fora de faixa assim, né? Na questão da idade, fora de faixa; [...]” – PROFESSOR 2

“[...] são alunos egressos e que já pararam por algum tempo, né? E que precisam tá sempre trabalhando com a construção, não é? É... Observando o que eles têm de conteúdo, a gente faz uma

análise e começamos a trabalhar, aproveitar todos os dados pra que a gente possa usufruir o máximo do aluno também.” – PROFESSOR 3

“[...] heterogeneidade da faixa etária dificulta os interesses, entendeu? Aí veja, a turma mais velha ela tem interesse, não falta, é... Mesmo com as dificuldades de leitura e interpretação que eles trazem, né? Que eles possuem, eles têm interesse, têm desejo em fazer, procura sempre fazer bem feito, pede, solicita nossa ajuda. E esses outros que estão vindo por terem sido reprovados e não poder mais ficar no turno regular, diurno, eles vêm sem vontade de fazer nada, né? E o desejo, se deixar, é só jogar... é pegar uma bola e deixar rolar na quadra [...]” – PROFESSORA 4

Sobre essa discussão de turmas da EJA com perfil diverso, Vóvio (2010) destaca:

O que se pode afirmar é que formam um grupo bastante heterogêneo, tanto no que diz respeito aos ciclos de vida em que estão, as suas biografias e identidades, as suas disposições para aprender, as suas necessidades formativas, como em relação às representações sobre o ler e escrever, os conhecimentos e as habilidades construídos em suas experiências de vida (VÓVIO, 2010, p. 68).

Esta é a realidade que encontramos nas escolas, fato que normalmente se mostra como um obstáculo para os docentes ao planejar aulas que possam abranger esses sujeitos. Nessa perspectiva, é fundamental que o professor possa “[...] valorizar a cultura dos alunos e compreendê-los como subjetividades únicas e sociais, uma vez que se constituem na interação com o outro” (GARCIA; SILVA, 2018, p. 47). Dessa forma, ao considerar as particularidades existentes para selecionar o conteúdo, as aulas fazem sentido para o estudante, onde ele pode entender a representação que terá em sua realidade social.

Mesmo com as adversidades relatadas, nas observações das aulas realizadas, foi possível perceber uma preocupação dos professores em incluir cada estudante. Constantemente era dada a palavra para que eles pudessem participar dos debates apresentando suas vivências, o que tornava a aula dinâmica. O diálogo estava presente e os professores buscavam por vezes utilizar das referências dos seus alunos para compartilhar o conhecimento. Esta prática é fundamentada pelas propostas curriculares, que afirmam que a inclusão acontece quando o professor

apóia, estimula, incentiva, valoriza, promove e acolhe o estudante. Valorizar todos os alunos – independentemente de etnia, sexo, língua, classe social, religião ou nível de habilidade –

deve ser a primeira estratégia do professor (BRASIL, 200?, p. 199).

É pertinente reforçar que o caminho para que isso seja possível é “tratar a inclusão como um solo fértil para críticas, questionamentos, reflexões levando a Escola a abrir suas portas para todos” (PERNAMBUCO, 2013c, p. 49).

Frisamos que a coparticipação, a interação e troca de conhecimentos entre professor e estudante, se mostram um caminho necessário na construção de uma aula satisfatória. E esta deve ser a função do professor, “de mediador, garantindo espaço para que os alunos tenham voz ativa e possam caracterizar a aprendizagem segundo suas necessidades.” (BRASIL, [200?], p. 200). Isso é possível através do entendimento que o docente possui sobre a realidade da sua turma, para que partindo disso e de um método de ensino crítico, possa montar um planejamento amplo e democrático onde todos tenham vontade de participar (PERNAMBUCO, 2013c). Reafirmamos o que dizem Marinho e Oliveira (2011, p. 141) “[...] a motivação dos alunos é o 1º passo para que a aula se dê de forma participativa, prazerosa e solidária.”.

6.3 A Organização dos conteúdos na EJA

Observamos a forma como os professores se organizam diante da realidade escolar onde ministram suas aulas. A partir dos relatos nos foi possível reconhecer duas unidades de contexto: as condições escolares e o conhecimento.

6.3.1 Condições escolares

Neste ponto, verificamos como as condições que se apresentam na realidade de cada escola participante da pesquisa, interferem na maneira como os professores organizam seu planejamento durante o ano letivo. Partindo disso, encontramos unidades de registro que serão apresentadas e analisadas adiante.

6.3.2 Unidade de registro: perfil discente

Nas idas a campo, pudemos constatar o que já nos afirmava a literatura: a vasta diversidade presente quanto aos estudantes que compõe as turmas de EJA, onde encontramos jovens, adultos e idosos em diferentes fases no que diz respeito a relação com o conhecimento e isso

potencializa a característica diversidade de interesses e formas de aprendizagem, qualidade de interação social e conhecimentos prévios entre alunos de uma mesma turma ou classe, exigindo do professor ainda mais clareza de intenções na sistematização de conteúdos, objetivos, estratégias, dinâmicas e formas de intervenção (BRASIL, [200?], p. 217).

As turmas observadas foram em sua maioria referentes aos anos do ensino médio, e pudemos constatar que a maior parte dos estudantes se encontravam no ciclo de identificação e sistematização do conhecimento, uma vez que os professores abordaram nas aulas observadas os conceitos e fundamentos das modalidades trabalhadas, como continuação de aulas anteriores.

Além das questões mais acima destacadas, existem diferenças quanto a gênero, raça e faixa etária. Esta última foi um ponto evidenciado pelos professores entrevistados, que informaram que apesar de hoje em dia as turmas estarem mais jovens, o que vimos claramente nas observações, existem ainda os adultos e idosos, e esse fato tem relevância na organização dos conteúdos. Acerca dessa questão, concordamos com o que afirmam Garcia e Silva (2018, p. 55) “é preciso partir da ideia de que os sujeitos da EJA têm voz e que este espaço não é apenas de adultos, mas de uma crescente juvenilização e população idosa, ou seja, é um espaço de relações intergeracionais, de saberes e experiências diferentes.”.

Tal questão pode ser ilustrada através da resposta abaixo:

“O perfil é variado. Nós no momento temos um grupo novo, faixa de 18 anos que abandonaram por um ano ou dois anos o ensino médio e *tão* retomando, mas o grupo é muito heterogêneo; um grupo na faixa de 26, 25 anos [...]” – PROFESSOR 3

Nesse sentido, os professores ajustam da melhor forma que conseguem para contemplar as especificidades dos diversos sujeitos da EJA:

“[...] nós trabalhamos mais a parte teórica, né? Dentro de sala, não existe dificuldade nenhuma, nós procuramos adaptar, não é? Embora um grupo tenha uma faixa menor de 26 ainda procura a questão da prática [...]” – PROFESSOR 3

Notamos que dos professores entrevistados, três deles ministram suas aulas preferencialmente ou exclusivamente, como é o caso da professora 1, dentro das salas, como estratégia para contornar o obstáculo da heterogeneidade que se apresenta em suas turmas. O que pode causar certa estranheza, pois “parece óbvio pensar em educação física como aula prática, com envolvimento de grande movimentação. Seja na quadra, no pátio ou em qualquer espaço viável” (MARINHO; OLIVEIRA, 2011, p. 140). Porém, na realidade das turmas de EJA nem sempre será possível dar preferência às aulas que apresentem tais características. Logo, os professores procuram soluções viáveis para que ninguém seja excluído no processo de ensino e aprendizagem. É válido ressaltar que a relação teoria e prática pode ocorrer igualmente em ambientes como a sala de aula, por exemplo; a aula “prática” não necessariamente envolve grande movimentação corporal, ainda que esta faça parte da Educação Física.

Conteúdos como saúde, qualidade de vida e temas transversais, se mostraram frequentes nas aulas dos professores entrevistados. São aspectos destacados por parâmetros curriculares, como vemos “A discussão da prática pedagógica na área de Educação Física parte de quatro aspectos fundamentais: o princípio da inclusão, o da diversidade, as categorias de conteúdos e os temas transversais” (BRASIL, [200?], p. 198).

Normalmente ministrados em formato de aulas expositivas dialogadas, textos postos no quadro, como podemos observar nos relatos seguintes:

“[...] os benefícios da prática dos exercícios, é o que a gente foca mais, principalmente *pra* esse público que é o público do EJA, a gente trabalha muito isso.” – PROFESSOR 3

“Eu apenas dou as aulas teóricas escrevendo os assuntos no quadro. Dou preferência aos jogos e os temas transversais.” – PROFESSORA 1

Trabalhar com os conteúdos no formato acima referido é uma estratégia adotada pelos professores como forma de incluir aqueles estudantes que porventura possuem

impedimentos em realizar atividades que envolvam movimentação, o que não seria incomum numa turma de EJA onde encontramos idosos, por exemplo. Porém, destacamos ser fundamental que estes alunos possam igualmente vivenciar experimentações práticas com seus corpos, seja em quadra ou mesmo em sala de aula, obviamente respeitando os limites de cada um, como mostra ser possível o relato seguinte:

“[...] a consciência que eles passam a ter de que é possível a prática do movimento independente de ser dança... Do movimentar-se, certo? Na idade deles [...] Quando dizia “educação física” sempre diziam “professora, eu tenho artrose” “professora, eu já tenho um bico de papagaio”, todos... De uma sala de vinte, um dizia que não tinha queixa, e os demais tinham; eu dizia “não se aperreie, tudo que a gente tá vendo aqui no vídeo, tudo que a gente viu aqui em fotos, que a gente discutiu, a gente não tem que fazer do jeito que a gente *tá* vendo não, a gente vai fazer o que tem condição [...]” – PROFESSORA 4

Para que tudo isso seja possível, é válido reforçar a importância do planejamento e organização prévia do professor. E para isso, mais uma vez se mostram importantes as propostas oficiais estaduais para a Educação Física escolar.

6.3.3 Unidade de registro: tempo de aula

No momento que antecedeu as observações, em conversa inicial com os professores, todos afirmaram que o horário das aulas para as turmas de EJA é reduzido. Uma aula equivale a meia hora em três escolas; já na outra, tem duração de 40 minutos. Dos quatro entrevistados, três disseram que esse fator interfere na organização de suas aulas, pois não dá tempo de contemplar tudo o que era desejado por eles e em alguns casos as aulas práticas na quadra não são realizadas. Sobre essa questão:

“[...] a gente tem uma aula muito curta à noite, então nós temos que trabalhar muito a parte teórica.” – PROFESSOR 3

Nas diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) presente na página da Secretaria de Educação e Esportes do Estado de Pernambuco na *internet*, está estabelecido a carga horária da EJA para os ensinos fundamental e médio,

“correspondendo 05 (cinco) horas-aula diárias de 50 (cinquenta) minutos, no turno diurno, e 40 (quarenta) minutos no turno da noite” (PERNAMBUCO, 2016).

Notamos uma incoerência, uma vez que em teoria os professores teriam 10 minutos a mais no tempo que habitualmente utilizam para realizar suas aulas. De toda forma, ressaltamos que tanto o tempo de aula empregado pela escola e/ou professores, como o tempo presente nas diretrizes, acaba sendo insuficiente se mostrando como um obstáculo para realização de uma aula consideravelmente satisfatória, pois interfere na distribuição do conteúdo no tempo pedagógico que o professor e estudante dispõem, dificultando o processo de ensino e aprendizagem.

6.3.4 Unidade de registro: condições infra estruturais

Quando questionado aos professores sobre as condições estruturais e materiais das escolas em que ensinam, nos deparamos com as seguintes respostas:

“[...]A quadra aqui, por exemplo, à noite, a gente tá com um refletor ainda com problema *pra* ajeitar... É, nós estamos com um diretor que entrou agora no final do ano passado aqui, já tem feito muita coisa pela escola, porque isso aqui (quadra) *tava* pior, a estrutura aqui *tava* pior, inclusive essa mini quadra aqui, ela *tava* com telhado quebrado, *tava* sem refletor [...]” PROFESSOR 2

“Material nós temos. Nós temos hoje uma dificuldade da questão física, da quadra, não é? A nossa quadra hoje, ela não tem uma condição de equipamentos, barras [...] Mas o piso a gente utiliza, mas muito pequeno [...] a gente tem uma dificuldade porque sem a barra, sem a tabela, sem o mastro do voleibol, a gente não tem muito, mesmo adaptando a gente não tem muito, é... Uma certa restrição para prática da educação física.” PROFESSOR 3

A estrutura de má qualidade ou mesmo a falta dela se torna uma das principais razões pelas quais muitas vezes os professores não conseguem organizar uma aula que contemple atividades mais elaboradas e que possam se desenvolver em ambientes que não a sala de aula, como vimos nas respostas dos entrevistados. Não é raro vermos professores tendo que realizar muitas adaptações para conseguir o mínimo. Concordamos quando Damasio e Silva, (2008, p. 6), dizem que adotar

o discurso da “criatividade” como forma de suprir tais lacunas é, no mínimo, romantismo pedagógico e banalização do ato de criar e/ou recriar a partir de um processo que deve reunir condições materiais e trabalho sério.

É possível construir e ministrar aulas nesse cenário, porém com inúmeras adaptações, o que dificilmente permitirá uma aula satisfatória de forma mais abrangente. A luta por melhores condições em busca de uma mudança dessa triste realidade é uma obrigação dos professores, dos gestores e todos os demais que estão inseridos na comunidade escolar. Uma educação de digna e de qualidade é um direito e nós devemos batalhar para que os estudantes e professores tenham isso assegurado.

6.4 Conhecimento

Nesta seção, identificamos a forma como os conhecimentos da Educação Física são planejados e organizados durante as unidades de ensino. Pudemos constatar uma unidade de registro: conteúdos da disciplina que será explicada a seguir.

6.4.1 Unidade de registro: conteúdos da disciplina

Acerca dos conteúdos abordados com maior frequência em suas aulas durante o ano letivo, os professores disseram:

“É... esportes, jogos, *né?* Inclusive agora nesse semestre, nós estamos trabalhando, é... o quarto bimestre são os esportes, *né?* O do anterior foram jogos, *ai* teve no começo ginástica, dança e lutas, *né?* [...]” - PROFESSOR 2

“O conteúdo, é... educação física a gente trabalha muito o histórico da educação física, tá certo? E os benefícios da prática dos exercícios, é o que a gente foca mais principalmente pra esse público que é o público do EJA, a gente trabalha muito isso. Mas nós trabalhamos o conteúdo jogos, esportes, lutas e danças.” – PROFESSOR 3

“Que hoje a gente chama de objeto de conhecimento, *né?* Todos, todos. O que ficaria mais fácil de eu dizer, é o que menos eu tenho utilizado que é a luta, certo? [...]” – PROFESSORA 4

Como observamos, três professores entrevistados afirmaram trabalhar em suas aulas os conteúdos: ginástica, dança, luta, jogo e/ou esporte. Como todos utilizam alguma das propostas estaduais ou nacionais oficiais para orientar a prática pedagógica, sejam as OTM, PCN ou BNCC, percebemos que eles seguem a ordem estabelecida por tais documentos sobre qual conteúdo deve ser abordado por unidade.

Em outubro de 2019, foram realizadas as primeiras entrevistas e observações, a escola se encontrava na quarta e última unidade e a Professora 4 estava trabalhando o conteúdo da natação, dando ênfase aos benefícios da modalidade e os tipos existentes de nado. Sendo assim, seguindo as orientações das OTM, proposições curriculares por ela utilizada, que indica para ser trabalhado na unidade final do ano letivo.

Entrevista e observações realizadas com o Professor 2 ocorreram em novembro de 2019, ou seja, na quarta unidade escolar, logo o conteúdo abordado era o Esporte que está indicado no documento por ele adotado, os PCN. Professor e estudantes estavam numa sequência didática com o atletismo, nas aulas observadas trabalharam especificamente o salto em altura.

Com o Professor 3, as observações e entrevistas se deram no mês de fevereiro de 2020, portanto a unidade de ensino era a primeira. O conteúdo abordado nesta ocasião foi a ginástica; um resgate sobre o histórico da modalidade, seguido das suas características. Apesar de na entrevista ter afirmado utilizar os PCN, a organização da sequência de qual conteúdo abordar por unidade se deu partindo sistematização do PCPE.

A Professora 4, única a seguir a atual BNCC, foi entrevistada e conseqüentemente realizada as observações no mês de março de 2020, assim sendo igualmente se encontrava na primeira unidade. O conteúdo abordado eram os esportes de marca, como sugerido no documento, que apesar de vigente não apresenta diretrizes para o ensino da EF na EJA, se resumindo ao ensino fundamental e médio.

Apenas uma das entrevistadas informou utilizar os temas transversais em suas aulas

“Dou preferência aos jogos e os temas transversais.” –
PROFESSORA 1

De acordo com Darido (2012), os temas transversais surgem a partir de problemas sociais presentes em nosso país e tem a necessidade de serem discutidos na escola visando

uma conscientização nos estudantes em busca de elucidações desses problemas. Podemos incluir nessas problemáticas a exclusão historicamente existente do público da EJA no processo de escolarização, sendo assim, o debate acerca desta questão permite a formação de sujeitos críticos que compreendam a sua realidade diante da sociedade em que está inserido, possibilitando ainda a compreensão de uma EF para além de seus gestos técnicos e táticos.

Mesmo que em suas considerações finais, dois professores citam a importância de trabalhar temas relacionados à prática de exercício físico e saúde, nas observações de aulas e quando perguntados especificamente sobre esta questão, não notamos a inserção de discussões com a temática. As aulas se baseavam em contexto histórico do surgimento das modalidades que estavam sendo ensinadas, bem como suas características e regras. Porém, é válido ressaltar que não acompanhamos uma unidade por inteiro e, portanto, não podemos afirmar que os professores não trabalham em algum momento durante o ano letivo.

Diante das respostas obtidas pelas entrevistas, percebemos que o jogo foi citado por dois professores como o conteúdo ensinado com maior frequência nas aulas. Castro (2012, p.12) afirma “O jogo deve ser recreação, deve proporcionar satisfação, alegria e desfrute, e deve conseguir afastar o aborrecimento e o tédio.”. Por essa razão, apresenta caráter lúdico, intrínseco a ele, e pelas inúmeras possibilidades de adaptações que ele permite, é um conteúdo que permite aos professores realizar aulas mais participativas, promovendo interação. No entanto, os demais conhecimentos da cultura corporal são abordados e não sofrem resistência da parte dos alunos como pudemos observar nas aulas, ao menos, naquelas que são realizadas em sala de aula de maneira expositiva/dialogada.

6.5 Sistematização do conhecimento na EJA

Na questão da materialização das aulas de EF, os professores reconheceram enfrentar alguns desafios que vão desde a diversidade presente nas turmas, até a falta de ambientes e materiais adequados que possibilitem as aulas práticas. Partindo destas questões, identificamos as unidades de contexto: aspectos metodológicos e avaliação.

6.5.1 Aspectos metodológicos

Quanto às metodologias usadas pelos docentes, identificamos tanto a utilização de abordagens, quanto a não utilização e ainda aqueles que fazem um misto de todas elas, o ecletismo, e “criam” uma proposta de abordagem própria. As análises quanto a estas temáticas estão explicitadas nas seções seguintes, através das unidades de registro.

6.5.2 Unidade de registro: abordagens pedagógicas da educação física

Acerca dos procedimentos metodológicos e concepções de EF adotados pelos professores, obtivemos as seguintes respostas abaixo

“Não utilizo abordagem. Eu apenas dou as aulas teóricas escrevendo os assuntos no quadro.” – PROFESSORA 1

“Vê só, nós utilizamos algumas abordagens, mas na verdade, o... nós trabalhamos o construtivismo, tá certo? É... porque a gente observa que nós precisamos estar a todo momento, principalmente com a clientela que a gente tem, são alunos egressos e que já pararam por algum tempo, né? E que precisam tá sempre trabalhando com a construção, não é? [...]” – PROFESSOR 3

Nas observações realizadas, não foi possível identificar alguma abordagem pedagógica sendo de fato concretizada, seguida à risca. Basicamente, todas as aulas aconteceram de modo semelhante como a Professora 1 caracterizou sua prática; os professores iniciavam com resgate dos conteúdos das aulas anteriores, após isso escreviam o conteúdo do dia no quadro e em seguida acontecia um debate com problematizações, onde os estudantes eram os agentes principais nesse processo.

Parece contraditório que todos os professores tenham afirmado seguir as propostas oficiais do estado como fonte para orientar sua prática pedagógica, sendo estes documentos norteados pela abordagem crítico superadora. Entretanto, nas observações e respostas dadas pelos próprios nas entrevistas, a prática se configura de forma diferente, ou pela não utilização de abordagem ou por fazer um misto de todas elas, como vemos nas falas do Professor 2 e da Professora 4:

“Sobre essa questão da metodologia, nós tivemos já algumas capacitações, a gente estudou um pouco da Desenvolvimentista de Go Tani, a Crítico Superadora do Coletivo de Autores, a... *Eita*, esqueci agora... Foram quatro propostas, *né?* E a partir daí a gente bolou uma proposta nossa, que é uma proposta onde tem cada, cada... É, como é que eu diria...? Cada... Alguns itens de cada uma e formamos uma própria proposta pedagógica... É, isso.” - PROFESSOR 2

“A princípio eu tento a crítico superadora, *né?* Mas nem sempre eu consigo contemplá-la por inteira. *Aí* vai um pouquinho de cada coisa, daqui a pouco a gente *tá* com... Até a tradicional as vezes entra, em algumas situações ela acontece também. E *aí* vai uma *misturinha* de cada, mas focando sempre na crítico superadora.”
– PROFESSORA 4

Nos questionamos como se dá a tal “própria proposta pedagógica” citada pelo professor 2, e se, obtendo sucesso em suas aulas com essa nova abordagem criada, por qual razão não é divulgado para outros que enfrentam dificuldades com as abordagens já existentes. Sobre tal questão, explica Neira (2009, p. 198)

Tal quadro, se estendido a uma considerável parcela do magistério, deixa-nos alertas para o surgimento de dois conhecimentos escolares: um advindo das pesquisas de caráter científico produzidas nas universidades, envolvendo a prática pedagógica e que chegam à sala de aula de poucos professores, e outro, produzido no cotidiano de trabalho e gerado pelos profissionais que, ao constatar a contradição entre a própria formação inicial e a realidade escolar, terminam por construir o seu próprio fazer pedagógico através de erros e acertos.

É compreensível que ocasionalmente, com a realidade que dispomos nas turmas de EJA, as abordagens e orientações das propostas podem não conseguir dar conta de toda a complexidade existente nesse contexto. Porém, ressaltamos que o ecletismo não é a solução para tal, uma vez que as abordagens possuem embasamento teórico completamente distinto e o misto de uma ou mais ocasiona um método pedagógico incoerente. Reiteramos a importância de uma melhor organização, objetivando constantes avanços para um ensino que ofereça condições para uma educação inclusiva, e as proposições curriculares apontam esse caminho.

Destacamos a importância da abordagem crítico superadora, considerada a mais completa no que diz respeito a sistematização da Educação Física, que considera como princípios curriculares para a seleção dos conteúdos, dentre outros, a relevância social e

o sentido e significado que terá na vida dos estudantes. E em se tratando do público da EJA, a adequação do conteúdo às possibilidades cognitivas e à prática social desses sujeitos será fundamental para uma educação de qualidade (SOARES et al., 1992). Tal abordagem converge com a concepção pedagógica histórico-crítica de Saviani (2003), onde os estudantes devem ter uma sistematização do conhecimento de forma crítica que seja voltada para os interesses classe trabalhadora, ou seja, os estudantes que fazem parte dessa modalidade de ensino.

6.5.3 Unidade de registro: condições infra estruturais

Quanto aos aspectos metodológicos, uma questão que está continuamente presente na realidade dos professores de EF é falta de infraestrutura adequada das escolas que afetam diretamente na sistematização das aulas. Acerca desses pontos, os entrevistados nos descreveram os seguintes

“[...]geralmente na unidade que contempla luta, sempre tem luta mais outro conteúdo, nunca fica só a luta por inteiro devido a gente não ter um lugar coberto *pra* trabalhar, *aí* não favorece muito porque quando eu consigo os colchonetes que bota, que convido até pessoas também do Karatê, da comunidade, que alunos meus que fazem, Jiu-Jitsu, e a gente sempre traz, é... O calor não favorece porque é ‘sol a pino’ no *espaçozinho* da quadra da gente, e nem *pra tá* arrastando banca na sala não dá porque a quantidade de alunos na sala são 60, 58 alunos. Então, não tem espaço nem *pra* poder botar as cadeiras pra cima e fazer isso, entendeu?” – PROFESSORA 4

“[...]a gente tem uma dificuldade porque sem a barra, sem a tabela, sem o mastro do voleibol, a gente não tem muito, mesmo adaptando a gente não tem muito, é... Uma certa restrição para prática da Educação Física.” – PROFESSOR 3

Muitos professores de Educação Física da rede pública de ensino enfrentam a mesma problemática na estruturação de suas aulas, a precarização da infraestrutura das escolas. Damazio e Silva (2008) apontam que este fato ocorre pelas seguintes razões: a desvalorização da educação física e a existência de uma negligência com a educação para as classes populares, encontradas majoritariamente nas escolas públicas.

Todos esses fatores afetam diretamente a prática pedagógica de professores e estudantes, como afirma Bracht (2003, p.39),

a existência de materiais, equipamentos e instalações adequadas é importante e necessária para as aulas de Educação Física, sua ausência ou insuficiência podem comprometer o alcance do trabalho pedagógico.

E, repetidamente, tornamos a discutir o quão necessário é a luta por condições melhores das estruturas das escolas da rede. Pois é um fator que limita quase que inteiramente a prática pedagógica de professores e estudantes, e por sua vez desmotiva a todos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem causando prejuízos.

6.5.4 Unidade de registro – perfil discente

Quando dialogamos a respeito da efetivação das aulas, o perfil dos estudantes da EJA é notoriamente discutido em abundância. Isso ocorre pela principal característica existente e exposta ao longo do trabalho, a heterogeneidade, que interfere no processo de ensino e aprendizagem, se mostrando como um obstáculo a ser superado pelos professores.

Os entrevistados demonstraram quais estratégias utilizam para materializar suas aulas de forma a incluir todos os estudantes, como nas falas abaixo:

“[...] a gente tentar mostrar a ele a importância da Educação Física, a importância da prática, da saúde, isso principalmente, a gente trabalha e aborda muito a questão da saúde, isso é o que a gente tem que mostrar *pra* o aluno do EJA.” – PROFESSOR 3

“[...] a consciência que eles passam a ter de que é possível a prática do movimento independente de ser dança... Do movimentar-se, certo? Na idade deles. Porque como eu disse, a princípio eram turmas da terceira idade, você não tinha esses jovens em salas de EJA. E *aí* quando dizia “Educação Física” sempre diziam “professora, eu tenho artrose” “professora, eu já tenho um bico de papagaio”, todos de uma sala de vinte, um dizia que não tinha queixa, e os demais tinham; eu dizia “não se aperreie, tudo que a gente *tá* vendo aqui no vídeo, tudo que a gente viu aqui em fotos, que a gente discutiu, a gente não tem que fazer do jeito que a gente *tá* vendo não, a gente vai fazer o que tem condição”. Então sempre era apresentado *pra* eles os materiais oficiais, uma bola de basquete, bola de basquete mesmo, uma bola de voleibol, bola de voleibol mesmo, e a gente fazia o trabalho de uma forma lúdica, atividades que a gente

prepara para uma turma de fundamental 1, a gente preparava pra eles. Então eles tinham um prazer de se divertir com isso, quando eles se apropriavam [...]” – PROFESSORA 4

Precisamos enxergar os estudantes para além de apenas adultos que foram excluídos do processo de ensino e que, portanto, não aprenderam. É necessário “considerar os lugares que ocupam, as histórias que trazem, as expectativas que carregam e articulá-las a uma leitura política de nossa realidade” (GARCIA; SILVA, 2018, p. 93). Ao fazer dessa maneira, os professores conseguem incluir tais estudantes fazendo com que eles superem seus medos, como bem nos relatou a Professora 4, solucionando, mesmo que aos poucos, o problema da exclusão no processo de escolarização a que outrora foram submetidos.

6.6 A avaliação na EJA

Nesta categoria, buscamos identificar por meio das observações realizadas, se e como os estudantes são avaliados ao longo das aulas. Percebemos então como unidades de registro a avaliação diagnóstica e a formativa.

6.6.1 Unidade de registro – diagnóstica e formativa/processual

Quando nos referimos ao processo de ensino-aprendizagem, a avaliação é um ponto importantíssimo e que deve estar presente no planejamento dos professores. É uma questão complexa e normalmente gera desconforto entre estudantes acerca da forma selecionada pelos professores para avaliá-los. Nem sempre se diversificam os instrumentos utilizados nesse processo, conforme Darido (2012, p. 127):

a avaliação é um processo mais amplo que atribuir uma nota. Na verdade, avaliar é um processo que procura auxiliar o aluno a aprender, mais e melhor. Sendo assim, avaliar é mais complexo do que somente colocar o aluno em um nível de aprendizado ao qual ele se encaixa.

Nessa perspectiva, a avaliação deve estar diretamente ligada às especificidades dos estudantes, é fundamental que ela se adeque à fase em que se encontra o estudante. Nas aulas observadas foi possível perceber, com exceção da Professora 1, que todos os professores realizaram uma avaliação diagnóstica com a turma sobre o conteúdo. Nesse tipo de avaliação, o professor faz uma sondagem com objetivo de “conhecer melhor quem

são os seus alunos e como ele pode facilitar a aprendizagem.” (DARIDO, 2012, p. 139). Isso era realizado através de perguntas aos estudantes e pedido para que eles comentassem o que sabiam ou já tinham ouvido falar sobre o que seria abordado naquele dia. A partir disso, iniciava-se um debate e em seguida, dava-se continuidade à aula.

Percebemos que durante as aulas os professores avaliavam os estudantes buscando a todo momento a interação dos mesmos através de perguntas sobre o que tinha sido estudado em outras ocasiões, buscando relações entre os conteúdos, objetivando identificar se os estudantes estavam ou não conseguindo compreender o que era ensinado nas aulas. Em caso negativo, esclareciam novamente visando um entendimento por parte dos estudantes. Segundo a autora supracitada, Darido (2012, p. 139)

a avaliação do professor deve ser comunicada aos alunos, informando-lhes sobre as suas dificuldades, bem como sobre os avanços alcançados. Este é o verdadeiro sentido da avaliação processual. Essa avaliação do processo em geral é conhecida como avaliação formativa.

Evidenciamos a importância desse tipo de avaliação que ocorre durante todo o processo de ensino, pois supera a pontual, com uso de instrumentos que buscam somente “medir” o conhecimento adquiridos pelos estudantes, destacando que isso “não reflete a real dimensão do processo avaliativo” (GARCIA; SILVA, 2018, p. 229).

O processo avaliativo que permeia a prática pedagógica, como demonstrado ao longo deste tópico, deve ser considerado desde o início do planejamento do professor, pois, é necessário que seja dinâmico, ou seja, esteja sempre presente desde o início da unidade didática, até o término da mesma. Vale destacar que o estudante é sujeito ativo que deve ser informado como está sendo avaliado e o resultado desta avaliação para que a partir do reconhecimento de seus pontos a melhorar, em conjunto com o professor, promovam saltos qualitativos no processo de ensino e aprendizagem. Lembrando que o professor precisa garantir uma avaliação que esteja de acordo com o grau em que o educando se encontra.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade indicada para aqueles que não conseguiram concluir o processo de escolarização no tempo regular. Ela abrange uma imensa diversidade no que diz respeito a estes estudantes que a compõem, e essa é uma das principais razões pela qual o ensino nesse contexto se apresenta como um desafio.

Ao abordar o trato com os conhecimentos do componente curricular Educação Física na EJA, nos deparamos com uma profunda complexidade que permeia o processo de ensino e aprendizagem. Tanto o fato da legislação que regulamenta esse componente curricular gerar incertezas, pois, apesar da obrigatoriedade, a Educação Física possui um caráter facultativo quando se considera fatores relacionados a trabalho e idade, por exemplo, condições estas encontradas frequentemente no público da EJA, indicando dessa forma uma visão ultrapassada da disciplina, relacionando-a apenas a aptidão física, quanto pela questão da heterogeneidade, citada anteriormente, que interfere diretamente na organização do trabalho pedagógico.

Quando dialogamos acerca da ampla diversidade de características que os sujeitos da EJA apresentam, é preciso enfatizar a responsabilidade do professor em considerar o percurso desses estudantes dentro da escola e especialmente fora dela, dessa maneira, orientando sua prática pedagógica tendo como base a contextualização do conhecimento quanto às experiências prévias destes educandos e conseqüentemente incluir plenamente todos, visando uma potencialização no processo de aprendizagem. Os parâmetros do governo do estado de Pernambuco delineados para a Educação Física na EJA, pautados por uma abordagem avançada acerca das suas diretrizes e orientações, que apresentam progressos quanto a sistematização e trato com a Educação Física nas escolas, servem como ferramenta para auxiliar os professores no trabalho pedagógico. Diante deste cenário, este estudo teve como objetivo analisar o trato com o conhecimento na Educação Física em turmas de EJA nas escolas públicas de Pernambuco.

Por meio dos resultados obtidos, identificamos regularidades quanto à seleção, organização e sistematização da prática pedagógica dos professores. Foi possível perceber que o ensino do componente curricular Educação Física, em todas as escolas visitadas é pautado pela utilização das propostas curriculares do estado de Pernambuco que servem como base para a seleção dos saberes escolares, havendo, em número reduzido, além destas fontes, o uso do livro didático. Apesar de verificarmos o emprego

de proposições em desuso e/ou que não possuem diretrizes específicas para a EJA, destacamos a importância da adoção de tais orientações, pois denota avanços no processo de escolarização dos estudantes. Reiteramos a necessidade dos professores se manterem atualizados para que mais avanços ocorram.

Quando nos referimos à organização da prática pedagógica, percebemos a disposição dos professores perante a realidade das condições escolares, isto é, do perfil discente, por exemplo. Nesta perspectiva, os entrevistados ressaltaram a heterogeneidade da turma como obstáculo, pois, esta característica complica quanto à sequenciação dos conteúdos, uma vez que por muitas vezes os interesses são distintos, logo, a organização dos saberes escolares se mostra complexa. É válido ressaltar que as expectativas de aprendizagem presentes nas propostas curriculares de Pernambuco, consideram a presença de estudantes nas diferentes fases dos ciclos de aprendizagem e dessa forma, apresentam orientações específicas para este público, se mostrando como ferramenta fundamental que pode auxiliar os professores a superar as dificuldades.

Como solução para as questões explicitadas acima, os professores adotam a estratégia de organização das aulas em formato de exposições dialogadas, abordando todos os conhecimentos que fazem parte da cultura corporal -ginástica, jogo, luta, dança e esporte – porém, dando ênfase a temas relacionados à saúde e qualidade de vida. A justificativa para tal, é que desta forma há melhor aceitação dos estudantes, apesar de nos ser informado que os mais jovens ainda anseiam pelas aulas na quadra e que, na medida do possível, eles tentam atender.

No quesito sistematização dos conteúdos, procuramos estabelecer, com relação aos aspectos metodológicos, qual abordagem pedagógica da Educação Física e quais procedimentos de ensino eram utilizados para efetivação das aulas. Identificamos que uma minoria não utilizava nenhuma das abordagens, enquanto que os demais professores afirmaram ou montar um “misto” das abordagens, utilizando “um pouquinho de cada” para produzir uma “proposta própria”, ou aplicavam uma e outra a depender da ocasião.

Com alusão a tais dados, destacamos que os Parâmetros Curriculares de Educação Física que os próprios professores afirmam utilizar para orientação da prática pedagógica, se baseiam na abordagem crítico-superadora. Contudo, em menor quantidade, nos foi relatado a “tentativa” de utiliza-la. São fatos que levantam questionamentos, afinal, seria coerente o uso da referida abordagem já que existem orientações metodológicas que dão suporte.

Afora tudo o que foi evidenciado até aqui, outro fator considerado preocupante para materialização das aulas é a precarização das condições estruturais bem como a falta de materiais nas escolas. Os professores afirmaram ser este um fator limitante, pois, condições climáticas de sol e chuva, ausência de marcação nos espaços utilizados como quadra, por exemplo, não permitem uma sistematização das aulas práticas de maneira satisfatória. Uma minoria relatou que a razão pela qual o conteúdo de luta é reduzido durante a unidade referente, é a falta de espaços onde desenvolver atividades onde os estudantes possam realizar experimentações corporais.

Diante do cenário exposto, percebemos que muitos fatores interferem no trato com o conhecimento na Educação Física em turmas de EJA, causando limitações quanto à atuação dos professores. Apesar disso, notamos um esforço dos docentes em tentar resolver as adversidades e garantir um ensino de qualidade que atenda e inclua os estudantes. Ressaltamos que a ampliação dessa melhoria seja possível através de uma boa articulação do planejamento com a realidade, adotando diretrizes específicas para o ensino da EJA, presentes nas propostas curriculares do estado. Para além disso, é continuamente importante lembrar a luta por melhores condições de trabalho, para que escolas possam oferecer ambientes adequados para a prática da Educação Física.

Partindo do contexto da formação de estudantes que se tornem sujeitos conscientes da sua posição perante a sociedade, defendemos ainda um trato com os conhecimentos da Educação Física contextualizado com as questões sociais, culturais e históricas, levando em consideração a realidade destes educandos e demais sujeitos inseridos na comunidade escolar, buscando dessa forma uma educação abrangente. Faz-se necessário, então, avanços no que diz respeito a coerência nas questões teórico-metodológicas no trabalho pedagógico dos docentes. Quando, durante a formação inicial de professores, restam lacunas quanto estas e outras temáticas, é necessário que haja uma formação continuada, buscando sempre o aperfeiçoamento da prática pedagógica. De toda forma, a contínua busca por conhecimento é fundamental e os professores precisam estar atentos.

Finalmente, cientes de que a nossa construção do conhecimento acerca do trato da Educação Física no segmento da EJA não se encerra aqui, esperamos que esta pesquisa contribua para o avanço da produção do conhecimento nesta área, e que futuros professores em formação tenham acesso a esse conhecimento construído e se inspirem

para que haja um maior enriquecimento nos estudos dessa temática que ainda é tão pouco estudada.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. **Educação de Adultos no Brasil**: políticas de (des)legitimação. 2001. 173 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1977.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno CEDES**, ano XIX, n.48, p.69-89, ago., 2003.

BRASIL. **Lei Federal nº 9394/1996**, 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000. BRASIL. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf> Acesso em: 06/09/2019.

_____. **Lei Federal nº 10.793**, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26 § 3 e o art. 92 da lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” e dá outras providências.

_____. **Proposta curricular para o ensino fundamental – Segmento EJA**. [200?]

CASTRO, A. **Jogos e brincadeiras para educação física**: desenvolvendo a agilidade, a coordenação, o relaxamento, a resistência, a velocidade e a força. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CUNHA, C. Introdução - discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC, **Salto para o futuro** - Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

DAMAZIO, M.; SILVA, M. O ensino da educação física e o espaço em questão. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, p. 197-207, 2008.

DARIDO, S. Temas transversais e a educação física escolar. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012a. p. 76-89, v. 16.

_____. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação dos professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura acadêmica, 2012b. p. 127-140, v 16.

DARIDO, S. et al. Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.2 p. 450-457, abr./jun. 2010.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, mai/jun/jul/ago. 2000.

GARCIA, R.; SILVA, M. (Orgs). **EJA, diversidade e inclusão**: reflexões impertinentes. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018.

GIL, A. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÜNTHER, C. O Direito À Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 400-412, abr./jun. 2014.

KAUARK, F.; MANHÃES, F.; MEDEIROS, C. **Metodologia da pesquisa**: guia prático. Itabuna: Litterarum, 2010.

KERN, C.; AGUIAR, P. **Sujeitos da Diversidade**. Florianópolis: IFSC, 2014. 83 p.: il; 28cm.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, A.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARINHO, I.; OLIVEIRA, O. Diversidade encontrada nas turmas da EJA – influência no desenvolvimento das aulas. In: CARVALHO, R. M. (Org.). **Educação Física escolar na educação de jovens e adultos**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2011.

MARTINS, L.; MARSIGLIA, A. Contribuições para a sistematização da prática pedagógica na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 6, p. PDF, 2015.

MEDEIROS, M. **A Formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil**: da história à ação. 1999. Tese (Doutorado) – Universitat de les Illes Balears, 1999, Palma de Mallorca, 1999.

MOREIRA, A.; SILVA, T. (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

NEIRA, M. **Educação Física**: desenvolvendo competências. 3 ed. São Paulo: Phorte, 2009.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Parâmetros Para a Educação Básica do Estado de Pernambuco**. Recife: Secretaria de Educação-PE, 2013.

_____. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Educação Física – Ensino Fundamental e Médio**. Recife: SEDE-PE, 2013a.

_____. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Parâmetros na sala de aula – Educação Física – Ensino Fundamental e Médio**. Recife: SEDE-PE, 2013b.

_____. Governo do Estado. Secretaria Executiva de Desenvolvimento da Educação. **Diretrizes Operacionais Para A Oferta Da Educação De Jovens E Adultos**. Recife: Secretaria de Educação-PE, 2016.

PRADO, A. LDB e políticas de Correção de Fluxo Escolar. **Revista Em Aberto**, v.17, n. 71, Brasília, p.49-56, jan. 2000.

RAMOS, E.; BREZINSKI, M. **Legislação Educacional**. - 2 ed. 78p. Florianópolis: IFSC, 2014.

REIS, J. **As trajetórias de vida dos/as estudantes-trabalhadores/as da Educação de Jovens e Adultos**: o significado da Educação Física. 2011. 218 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8. Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2003.

SILVA, T. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, C. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOARES, C. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, L. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v.2, n.11, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE B – QUADRO DE INDICADORES PARA A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Quadro 1 – Indicadores para a Análise de Conteúdo

Elemento Central	O ensino da Educação Física nas turmas de EJA da rede pública do estado de Pernambuco.
Operacionalização	Análise do trato do conhecimento Educação Física nas turmas de EJA em escolas estaduais da rede pública de ensino do estado de Pernambuco.
Categorias analíticas	EJA; prática pedagógica; currículo.
Categorias empíricas	Seleção; organização; sistematização; heterogeneidade.
Pontos para orientar a investigação	Caracterizar o ensino da Educação Física nas turmas de EJA da rede pública estadual; identificar os principais conteúdos ensinados pelos professores em suas aulas.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Projeto de Pesquisa: O Ensino da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos em Escolas da Rede Pública Estadual de Pernambuco
Coordenador da Pesquisa: Prof. Dr. Ricardo Bezerra Torres Lima
Pesquisadora: Crislaine Cintia da Silva

Dados Pessoais:

Nome: _____
Instituição em que trabalha: _____
Tempo de atuação na rede pública estadual: _____
Regime de trabalho: _____
Ano de conclusão da graduação: _____
Instituição em que se graduou: _____
Titulação acadêmica atual: _____

1. Utiliza algum documento oficial do Estado para orientar a sua prática pedagógica?
Se sim, qual?
2. Qual/quais abordagens da Educação Física o(a) senhor (a) adota em suas aulas?
Se não usa nenhuma delas, qual a fundamentação teórico-metodológica que embasa sua prática pedagógica?
3. Quais conteúdos são abordados com maior frequência nas aulas?
4. Qual o perfil das turmas de EJA em que o (a) senhor (a) ensina?
5. Existem dificuldades no ensino da Educação Física para uma turma de EJA? Se sim, quais?
6. A escola em que ensina oferece condições de infraestrutura e materiais para a prática da Educação Física? Qual a sua análise sobre tais condições?

7. Acredita que a formação acadêmica inicial foi suficiente para que o (a) senhor (a) se sinta preparado (a) ao ensinar a Educação Física para o público da EJA?
8. Procura manter-se atualizado (a) a respeito dos conhecimentos tratados na Educação Física escolar, especialmente para as turmas de EJA? Se sim, como? Se não, por quê?
9. Em sua concepção, qual a contribuição que a Educação Física pode deixar para os estudantes da EJA?
10. Gostaria de acrescentar alguma informação complementar?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Universidade Federal Rural de Pernambuco
Projeto de pesquisa: A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos
Coordenador da Pesquisa: Prof. Dr. Ricardo Bezerra Torres Lima
Pesquisadora: Crislaine Cintia da Silva

Fazer uma descrição da ocorrência da aula do início ao fim, atentando para o roteiro abaixo, deixando evidente como foi ou não cumprido (não é questionário para resposta sim ou não).

Anotações – informações sobre a turma

A temática da aula tem relação com a cultura corporal – a expressão corporal como linguagem perante a Educação Física crítico-superadora? A intenção da aula é clara? Os alunos têm ciência desta intenção?

Como (a) professor(a), durante as aulas, resgata a cultura vivida pelos alunos?

As turmas são predominantemente mistas e buscam integração de conteúdos? São coparticipativas diante da normatização e responsabilidades?

As aulas evidenciam o conhecimento construído conjuntamente por todos?
Buscam a heterogeneidade, diversidade de referências e coletividade?

A relação entre o professor x o aluno requer a interação, diálogo e confronto dos saberes?
As trocas entre os sujeitos, possibilitam ao aluno criticar, debater?

Como foi organizado/reorganizado o conteúdo em aula? Qual foi a sequência e detalhamento? Existe coerência lógica dos procedimentos didático-metodológicos com o conteúdo da aula?

Quais as estratégias de aula?
Quanto à metodologia, a aula possuiu momentos como: a contextualização, problematização, síntese avaliativa?

Como foi avaliado o aluno perante o conteúdo e intenção da aula?

É possível reconhecer um alinhamento entre o que foi planejado pelo professor e o que está pensado nos documentos oficiais? Como ele seleciona e organiza os conteúdos?

APÊNDICE E – QUADRO DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Quadro 4 – Caracterização dos sujeitos

	Tempo de atuação na rede pública estadual:	Regime de trabalho:	Ano de conclusão da graduação:	Instituição em que se graduou:	Titulação acadêmica atual:
Professora 1	13 anos	200 horas/aulas	2004.2	UPE	Pós-graduação
Professor 2	26 anos	100 horas/aulas	1992	UFPE	Pós-graduação
Professor 3	10 anos	Semi integral	1994	UPE	Especialização
Professora 4	26 anos		1991	ESEF/UPE	Duas especializações

**APÊNDICE F – QUADRO DE CATEGORIAS EMPÍRICAS E SUAS UNIDADES
DE CONTEXTO E REGISTRO**

Quadro 2 - Categorias Empíricas e suas Unidades de Contexto e Registro

Categorias	
Seleção	
Unidades de contexto	Unidades de Registro
FONTE	Proposta pedagógica
	Livro didático
RELEVÂNCIA	Utilidade para/pelos discentes
Organização	
CONDIÇÕES ESCOLARES	Perfil discente (heterogeneidade)
	Tempo de aula
	Condições infraestruturais
CONHECIMENTO	Conteúdos da disciplina
Sistematização	
ASPECTOS METODOLÓGICOS	Abordagens pedagógicas da Educação Física
	Condições infra estruturais
	Perfil discente
AVALIAÇÃO	Diagnóstica
	Formativa/processual

APÊNDICE G – QUADRO DE LEGENDAS REFERENTES A CATEGORIAS EMPÍRICAS, UNIDADES DE CONTEXTO E DE REGISTRO

Quadro 3 – Legendas referentes a categorias empíricas, unidades de contexto e registro

Marcado em vermelho: planejamento
Marcado em negrito e vermelho: fontes para a seleção dos conteúdos
Marcado em sublinhado e vermelho: conhecimento da turma
Marcado em verde: organização do conteúdo – perfil discente
Marcado em negrito e verde: distribuição do conteúdo no tempo de aula
Marcado em sublinhado e verde: condições infra estruturais na organização das aulas
<i>Marcado em itálico e verde: organização dos conteúdos durante o ano letivo</i>
Marcado em amarelo: sistematização do conteúdo e abordagens pedagógicas da Educação Física
Marcado em negrito e amarelo: condições infra estruturais para estruturação e realização das aulas
Marcado em sublinhado e amarelo: sistematização do conteúdo – perfil discente
Marcado em roxo: procedimentos de avaliação

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE ANUÊNCIA PERMITINDO REALIZAÇÃO DA PESQUISA NA ESCOLA



Escola: / Código INEP:

Endereço:

CEP:

Fone:

CARTA DE ANUÊNCIA

Aceito a estudante Crislaine Cintia da Silva do curso Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, a desenvolver sua pesquisa intitulada O Ensino da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos Da Rede Pública Do Estado De Pernambuco, sob orientação do Professor Doutor Ricardo Bezerra Torres Lima.

Ciente dos objetivos da pesquisa acima citados, concordo em fornecer todos os subsídios para seu desenvolvimento, desde que, sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 196/96 CNS/MS,
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa,
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa,
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

Recife, de de 20 .

Assinatura e carimbo do diretor (ou vice-diretor) da instituição