

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

RAFAEL LUTEMBERG PINHEIRO

**Recomendações didático-metodológicas para a prática pedagógica da
Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: uma revisão sistemática**

RECIFE

2021

RAFAEL LUTEMBERG PINHEIRO

**Recomendações didático-metodológicas para a prática pedagógica da
Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: uma revisão sistemática**

Monografia de conclusão de curso apresentada ao Departamento de Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Bezerra Torres Lima

RECIFE

2021

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)

- P654r Pinheiro, Rafael Lutemberg
Recomendações didático-metodológicas para a prática pedagógica da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: uma revisão sistemática / Rafael Lutemberg Pinheiro. - 2021.
64 f. : il.
- Orientador: Ricardo Bezerra Torres Lima.
Inclui referências.
- Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco,
Licenciatura em Educação Física, Recife, 2021.
1. Educação Física . 2. EJA. 3. Prática Pedagógica. I. Lima, Ricardo Bezerra Torres, orient. II. Título

CDD 613.7

RAFAEL LUTEMBERG PINHEIRO

BANCA EXAMINADORA

Orientador Prof. Dr. Ricardo Bezerra Torres Lima
UFRPE

Prof.^a Dra. Ana Luiza Barbosa Vieira
UFRPE

Prof.^a Dra. Andréa Carla de Paiva
UFRPE

RECIFE

2021

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, em especial ao meu filho, Miguel Pinheiro. Ele foi minha maior inspiração para persistir e superar os desafios encontrados ao longo da graduação. É por ele, que tudo fiz, e faço!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus, que tem me iluminado durante toda minha trajetória, que foi marcada por muitas lutas e conquistas, das quais me fizeram estar aqui hoje.

Gostaria de agradecer também a toda minha família, que sempre acreditou e torceu muito pelas minhas conquistas. Não conseguiria ser metade do que sou hoje se não fossem todos os ensinamentos e incentivos que sempre me foram dados por vocês. Tenho a certeza de que essa é uma conquista na qual todos estão muito felizes e orgulhosos.

Queria destacar a importância da minha amada esposa Juliana Alves em toda essa trajetória. Ela foi a pessoa que mais acompanhou esse processo, que foi marcado por muitas angústias, incertezas, anseios e dificuldades de várias formas. Mas também foi um caminho que proporcionou inúmeras descobertas, realizações e muito aprendizado. Obrigado amor meu! Sem você esse caminho seria muito mais difícil, ou talvez nem tivesse conseguido chegar até aqui.

Queria agradecer a todo corpo docente do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Todos contribuíram muito na minha formação, tanto como futuro Professor, quanto na formação humana. Destacando ainda, a importância do professor Ricardo Lima, que acreditou no desenvolvimento deste trabalho, com quem eu aprendi muito, e que só tenho a agradecer.

Agradeço também, a todos os colegas de turma (2017.1) e àqueles que cursaram alguma disciplina conosco, aprendi muito com todos, essas trocas que ocorreram durante esses mais de quatro anos foram muito importantes para minha formação docente, e sobretudo, para o meu desenvolvimento humano.

Assim, finalizo os agradecimentos, ressaltando a importância da implementação de políticas públicas voltadas a ações afirmativas, que promovam a inclusão socioeconômica de populações historicamente privadas do acesso a oportunidades, como o meu próprio exemplo, que tive a chance de entrar numa universidade pública através de um sistema de cotas.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que ao longo do tempo vem sendo desprestigiada pelas políticas públicas da educação, e que está tendo pouco espaço no debate científico deste campo. Pela limitação da formação inicial e essa escassez de estudos na área, os professores acabam adaptando as metodologias da Educação Física do ensino regular ao ensino da EJA. Desta forma, este estudo tem como objetivo analisar como os principais periódicos da área estão abordando a Educação Física no contexto da EJA, e as proposições didático-metodológicas extraídas. Para isto, foi desenvolvida uma revisão sistemática no portal LILACS, a partir dos descritores Educação Física, EJA, educação, jovens, adultos, professor, ensino, propostas, prática, etc. Foram encontrados seis artigos para a discussão desta pesquisa, e classificados em três categorias. Na análise de conteúdos observou-se como essa temática vem sendo debatida nas pesquisas da área e de que modo propostas didático-metodológicas são apresentadas. De maneira geral, a Educação Física na EJA está sendo pouco debatida e conseqüentemente um baixo número de proposições didático-metodológicas está sendo apresentado. Porém, o que se identificou a partir da análise dos artigos extraídos é que essas proposições encontradas indicam que o ensino da Educação Física na EJA precisa ser desenvolvido diante de uma perspectiva crítica da educação, e deve partir do acúmulo de experiência que o aluno já possui, os conteúdos precisam ser contextualizados com a realidade desses estudantes, respeitando também a diversidade encontrada nas turmas e suas especificidades.

Palavras-chaves: Educação Física; EJA; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) is a teaching modality that over time has been discredited by public education policies, and which has had little space in the scientific debate in this field. Due to the limitation of initial training and this lack of studies in the area, teachers end up adapting Physical Education methodologies from regular education to EJA teaching. Thus, this study aims to examine how the main periodicals in the area are approaching Physical Education in the context of EJA, and the didactic-methodological propositions extracted. For this, a systematic review was developed on the LILACS portal, from the descriptors Physical Education, EJA, education, youth, adults, teacher, teaching, proposals, practice, etc. Six articles were found for the discussion of this research, and classified into three categories. In content analysis, it was observed how this theme has been debated in research in the area and how didactic-methodological proposals are presented. In general, Physical Education in EJA is being little debated and, consequently, a low number of didactic-methodological proposals are being presented. However, what was identified from the analysis of the extracted articles is that these propositions found indicate that the teaching of Physical Education in EJA needs to be developed from a critical perspective of education and should start from the accumulation of experience that the student already has, the contents need to be contextualized with the reality of these students, also respecting the diversity found in the classes and their specificities.

KEYWORDS: Physical Education; EJA; Pedagogical Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação do processo de inclusão e exclusão das referências encontradas nas bases de dados e nos periódicos a partir da utilização dos descritores.....	35
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Quantidade de artigos resultantes de combinações de descritores e operadores lógicos na base de dados.....	34
Quadro 2- Indicadores para análise de conteúdo.....	36
Quadro 3- Identificação das unidades de contexto e de registro das problemáticas específicas	37
Quadro 4- Dados de identificação dos artigos analisados.	40

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REVISÃO DE LITERATURA	13
2.1 EJA: conceito e breve contexto histórico	13
2.2 Aspectos legais da EJA	15
2.3 Educação Física na EJA: recomendações a partir das propostas curriculares e da literatura sobre o tema.....	17
2.3.1 Superação do paradigma da aptidão física e a centralidade do esporte ..	18
2.3.2 Princípios norteadores da prática pedagógica da Educação Física na EJA	21
2.4 Formação de Professores para o ensino da EJA	30
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	32
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	39
4.1 Categorização dos artigos.....	41
4.1.2 Aulas de Educação Física na EJA	41
4.1.3 Estudantes da EJA	42
4.1.4 Formação de professores.....	43
4.2 Propostas didático-metodológicas.....	45
4.3 Aspectos socioculturais associados à prática pedagógica na EJA	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS.....	59

1 INTRODUÇÃO

Historicamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem sendo debatida numa perspectiva secundária nas políticas públicas de educação no Brasil, buscando se consolidar como uma modalidade de ensino que representa a possibilidade de acesso à educação para pessoas que por variados motivos não conseguiram se inserir no processo educativo ou mesmo dar prosseguimentos nos anos regulares da educação básica. Assim, a EJA assume uma função reparadora não só no sentido de fazer valer um direito negado, mas também na busca incessante pelo direito à igualdade social.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no seu artigo 37, define que a educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino designada a todos que, por algum motivo, não tiveram a possibilidade de ingresso ou mesmo foram excluídos do sistema educacional, ou porventura não conseguiram dar continuidade de estudos nos Ensinos Fundamentais e Médios na idade própria. Deve, portanto, o poder público assegurar um ensino gratuito e com qualidade que considere as características, demandas e particularidades desses estudantes (BRASIL, 1996).

Conforme apontado por Brasil (2002b), estabelecer a identidade de um curso de EJA implica em uma atenção diferenciada para os seus sujeitos, considerando seus conhecimentos, interesses e necessidades de aprendizagem. Verifica-se também a necessidade da elaboração de propostas curriculares que atendam, diante da heterogeneidade de tantas vozes e anseios, as singularidades dos estudantes de forma flexível e adaptável.

A proposta curricular em questão (BRASIL 2002), recomenda ainda princípios para nortear a prática pedagógica no ensino da EJA, iniciando pela sistematização dos conteúdos da cultura corporal integrada ao projeto político pedagógico da escola. Sugere também considerar a diversidade encontrada nas turmas e as experiências prévias dos estudantes, buscando desenvolver neles autonomia e criticidade através do diálogo, da problematização e contextualização dos conteúdos. Recomenda ainda abordar temas transversais presentes no cotidiano do aluno, adotando propostas que prezam pela inclusão e a interdisciplinaridade. Indicando também, buscar superar formas hegemônicas de desenvolver os conteúdos esporte e saúde nas aulas de Educação Física no contexto da EJA.

A prática pedagógica deve partir do conhecimento que o estudante já possui, buscando relacionar essa experiência já adquirida com os conteúdos desenvolvidos nas aulas, atribuindo assim, significado à construção do conhecimento, de forma que possibilite um processo de construção coletiva das competências a partir da cultura corporal. Vale lembrar, que os estudantes já possuem uma representação da escola, da atividade física e da Educação Física escolar, construídas a partir do seu cotidiano, das suas vivências.

É de fundamental importância partir do resgate do conhecimento do estudante, reconhecendo e considerando sua história pessoal e sobre ela reconstruir e continuar construindo seus sentidos e significados sobre a cultura corporal (BRASIL, 2002b).

Ainda sobre a prática pedagógica, os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros na Sala de Aula – Educação Física – Educação de Jovens e Adultos apontam que:

[...] É na própria didática individual que o professor fará os seus ajustes de acordo com o grupo que tem nas mãos, com as limitações físicas, sociais e psíquicas específicas, caso elas se evidenciem. Cabe ao docente de Educação Física da EJA investigar, sentir o próprio grupo, e descobrir até onde e como ele pode ir com suas práticas pedagógicas[...] O desafio consiste no “abraçar” a intergeracionalidade, ou seja, atingir a amplitude das diferentes gerações (PERNAMBUCO, 2013, p. 30).

As produções científicas sobre a Educação Física na EJA ainda se apresentam de maneira reduzidas, porém, cabe ressaltar, que mesmo de forma limitada essa problemática vem sendo debatida a partir dos principais periódicos desta referida área. “Ao analisar as produções científicas destinadas ao estudo da Educação Física na EJA, foi possível identificar um número bastante reduzido em relação às temáticas, quando interligadas” (PELUSO, 2020, p. 16). Essa escassez de estudos na área, pode representar um fator dificultador na produção, disseminação e acesso a novas recomendações didático-metodológicas para o ensino da Educação Física no contexto da EJA.

De maneira geral, as produções apresentam propostas alinhadas à superação do paradigma da aptidão física e esportiva, buscando combater o ensino da Educação Física focada nos exclusivamente nos esportes, voltada ao rendimento, o fazer por fazer, o sentido de recreação, e do “rola-bola”, que vem acompanhando a trajetória desta área ao longo do tempo.

Desse modo, a partir deste repensar da prática docente, busca-se proporcionar ao estudante da EJA o desenvolvimento dos conteúdos da cultura corporal em sua amplitude de possibilidades, de forma crítica e reflexiva.

Faz-se necessária uma mudança de postura dos professores, que devem reavaliar suas práticas, reorganizar os conteúdos e promover mudanças de atitude nas práticas em sala de aula. O professor deve, ainda, estabelecer desafios estimulantes para seus alunos buscarem o conhecimento, encontrando significado e prazer na aprendizagem (SIQUEIRA; GUIDOTTI, 2017, p.103).

Imaginar mudança na prática pedagógica do docente consequentemente implica no seguinte problema: Como as produções científicas da área estão abordando proposições didático-metodológicas para o ensino da Educação Física na EJA? A intensificação do debate e da produção nessa área tende a gerar um maior aporte teórico-metodológico para o ensino desta disciplina no contexto da EJA, apoiando, desta maneira, o docente na transformação da sua prática. "Esse apoio com certeza oferece ao professor condições de teorizar de modo mais aprofundado e mais participativo sobre sua prática docente em formação" (LEAL; ALBUQUERQUE, 2007, p.129).

Diante deste contexto, o objetivo geral deste trabalho é analisar as recomendações didático-metodológicas para prática pedagógica da Educação Física no contexto da EJA presentes na produção acadêmica. Como objetivos específicos, estabeleceu-se: caracterizar a produção científica sobre Educação Física na EJA (no período de 2008 a 2020); identificar as recomendações didático-metodológicas apresentadas para a prática pedagógica neste campo; verificar as aproximações e distanciamentos entre a produção científica e as propostas curriculares para a Educação Física na EJA.

Isso permitirá suprir uma contínua necessidade de estudos nessa temática, buscando reconhecer possíveis lacunas e a partir dos resultados, trazer uma caracterização e síntese do que foi produzido a partir de seus nexos e contradições.

Assim, justificamos que a intenção de discutir esta temática surgiu a partir da experiência desenvolvida na monitoria da disciplina Metodologia das Práticas Corporais para Adultos (MPCA), onde pudemos ampliar o nosso conhecimento sobre o universo da EJA. A partir daí, foi elaborado um projeto de estudo sobre a Educação Física na EJA, que resultou no trabalho aqui presente.

Também justificamos a relevância desta pesquisa por ter identificado a forma secundária que esta modalidade de ensino vem sendo tratada nas políticas públicas da educação, o que acaba por demandar a necessidade de ampliar o debate na referida área. Identificou-se ainda uma defasagem de estudos neste campo, que se demonstra na produção do nosso curso de Licenciatura em Educação Física, cuja temática foi debatida apenas a partir de cinco monografias. Almeja-se, assim, proporcionar que a referida pesquisa se torne uma síntese sobre a problemática apresentada, proporcionado desta forma, que discentes, docentes e público em geral possam estabelecer uma melhor compreensão sobre as especificidades da EJA, visto que este conhecimento representa um importante segmento da educação brasileira.

Para tal, no capítulo a seguir, apresentou-se como a literatura da área e as proposições curriculares caracterizam a Educação Física na EJA. Já no capítulo 3, identificou-se a teoria metodológica e os procedimentos que possibilitaram alcançar os objetivos pré-estabelecidos. No capítulo 4, tratou-se a análise dos dados, discutindo-os a partir da literatura. E por fim, no capítulo 5, expõe-se as considerações finais a partir dos resultados obtidos com a investigação.

2 REVISÃO DE LITERATURA

No referido capítulo, tratou-se da relação entre Educação Física e EJA, buscando apresentar seus conceitos e caracterização, para tal, partimos da apresentação de um breve contexto histórico e de seus aspectos legais, debatendo temas como: a necessidade de superação do paradigma da aptidão física e do esporte, que acompanham a trajetórias desta disciplina ao longo do tempo; e a formação docente para atuação na EJA. Expõe-se também, os princípios fundamentais para nortear a prática pedagógica do professor de Educação Física na EJA.

2.1 EJA: conceito e breve contexto histórico

A Educação de Jovens e Adultos “[...] É uma categoria organizacional constante da estrutura da Educação Nacional com finalidades e funções específicas” (BRASIL, 2000, p. 05). É uma modalidade de ensino não-regular que historicamente

foi pensada para oportunizar o acesso ou a continuidade à educação escolar para aqueles que por algum motivo não conseguiram se inserir no processo educativo.

Neste sentido, Siqueira e Guidotti (2017, p. 16), destacam que “a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem a função social de assegurar a escolarização dos sujeitos que, historicamente, foram excluídos do direito à educação”. Os autores complementam afirmando ainda que:

[...] No sistema formal de ensino a escolarização de jovens e adultos deve ser marcada não só pelo direito ao acesso desses alunos à escola, mas também pelo comprometimento da escola em ofertar um ensino de qualidade visando à permanência destes alunos para permitir a continuidade dos seus estudos, promovendo, assim, a universalização da educação, ou seja, o acesso a todos a uma educação de qualidade” (SIQUEIRA; GUIDOTTI, 2017, p.111).

É importante enfatizar esta discussão uma vez que a construção da identidade da EJA tal como temos hoje demandou grandes lutas em busca da superação de (des)entendimentos sobre o seu sentido e significado, que acabaram se tornando hegemônicos.

A identidade da EJA vem sendo construída e modificada ao longo dos últimos anos. Anteriormente a denominação “supletivo” embutia a conotação de compensar “o tempo perdido” ou “complementar o inacabado”, com a ideia de substituir de forma compensatória o ensino regular. O que hoje é concebido como educação de jovens e adultos corresponde a aprendizagem e qualificação permanentes – não suplementares, mas fundamentais e que favoreçam a emancipação (BRASIL, 2002a, p. 87).

Sendo assim, a EJA ultrapassa as dimensões unicamente de modalidade de ensino e passa a configurar-se como uma ferramenta de luta pelo direito assegurado à educação. “A luta pelo acesso aos espaços de conhecimento vincula-se ainda mais profundamente ao resgate da cidadania, como parte integrante das condições de vida e de trabalho, em particular para a maioria pobre da população” (BRASIL, 2002a, p. 85).

Sobre a trajetória da EJA, Almeida e Corso (2015, p. 1285) contribuem afirmando que:

A história da Educação de Jovens e Adultos - EJA - no Brasil é permeada pela trajetória de ações e programas destinados à Educação Básica e, em particular, aos programas de alfabetização para o combate ao analfabetismo. Em algumas ações, para o público jovem e adulto, embora não se constitua o objetivo principal, é possível identificar também o incentivo à profissionalização, ainda que de forma tímida. Por um lado, incentivou-se a aprendizagem da leitura e escrita, para que os jovens e os adultos pudessem exercer o seu “direito” de voto; por outro lado, o estímulo à alfabetização veio

acompanhado das novas exigências econômicas pela aprendizagem dos elementos básicos rudimentares da cultura letrada.

Ainda sobre essa trajetória, o seu percurso histórico foi marcado por implementações de ações e programas de forma descontinuada. Segundo Almeida e Corso (2015):

A Educação de Jovens e Adultos tem uma trajetória histórica de ações descontínuas, marcada por uma diversidade de programas, muitas vezes não caracterizada como escolarização. Com a aprovação da LDB 9394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, Parecer nº 11/2000, a EJA é caracterizada como modalidade da educação básica correspondente ao atendimento de jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram a educação básica. Esses documentos trouxeram alterações e ampliações conceituais produzidas desde o final da década de 1980, ao usar o termo Educação de Jovens e Adultos para assinalar as ações anteriormente conhecidas como Ensino Supletivo (p. 1284).

Assim, “a EJA é hoje uma exigência da justiça social para que o avanço nas oportunidades educacionais não se torne uma ilusão para a educação tardia e acabe sendo mais uma experiência de fracasso e exclusão” (SIQUEIRA; GUIDOTTI, 2017, p.138). Deste modo, emerge a necessidade de um novo olhar para a EJA, uma estrutura capaz de oportunizar ao estudante não apenas o acesso como também a permanência e conclusão dos seus objetivos.

2.2 Aspectos legais da EJA

A LDB (BRASIL,1996) no seu artigo 38 indica que “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”.

De acordo com o Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2000, p. 05), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, “[...] a EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da Educação Nacional com finalidades e funções específicas”.

A resolução de nº 1 do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em seu art. 5º, definiu que a oferta dessa modalidade de ensino deve considerar:

[...]as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I. quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II. quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III. quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000, p. 01-02).

Essas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos estabeleceram que cada sistema de ensino – seja ele municipal, estadual ou federal – defina a estrutura e a duração dos cursos da EJA. A resolução ainda indica que os processos formativos da EJA devem respeitar os princípios, objetivos e as diretrizes curriculares nacionais.

Ainda de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, essa modalidade de ensino deve cumprir três funções: função reparadora; função equalizadora e função qualificadora. Segundo Brasil (2002b, p. 18) essas funções consistem em:

Função reparadora: não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado – o direito a uma escola de qualidade –, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante.

Função equalizadora: relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.

Função qualificadora: refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Mais que uma função, é o próprio sentido da educação de jovens e adultos.

Sobre faixa etária na EJA, a resolução do CNE, estabelece que nos cursos da EJA não será permitido a matrícula e assistência de crianças e adolescentes de sete

a quatorze anos completos. indicando também que o ensino médio na EJA deve compreender os alunos com idade superior a 17 anos (BRASIL, 2000).

Assim, a partir do exposto pôde-se compreender um pouco melhor como a legislação da educação entende e apresenta esta modalidade de ensino. A seguir trataremos sobre a relação da Educação Física na EJA, apresentando também, alguns aspectos legais que fundamentam esta ligação.

2.3 Educação Física na EJA: recomendações a partir das propostas curriculares e da literatura sobre o tema

Ao longo do tempo, a Educação Física escolar vem desenvolvendo um importante papel no processo de humanização dos estudantes e é garantida como componente curricular obrigatório pela lei nº 10.793, de 2003. Tal condição foi alterada pela a resolução do CNE de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e modalidades da educação básica.

A implementação da BNCC trouxe algumas limitações no que tange à presença da Educação Física no ensino médio. Na sua elaboração, não foi considerada a importância da EJA enquanto modalidade de ensino da educação básica, uma vez que não se apresentou nenhum tipo de referência/diretriz para o ensino da EJA ou qualquer outra modalidade de ensino diferente da regular.

Porém, quando relacionamos Educação Física e EJA, a importância que esta disciplina deveria exercer na educação de jovens e adultos não vem se traduzindo na intensificação do debate e na produção de propostas para o seu desenvolvimento nesta modalidade de ensino, como aponta Brasil (2002a) há muitos anos:

Os dados obtidos a respeito da Educação Física na educação de jovens e adultos confirmam uma das suposições iniciais: a de que há poucas propostas realmente desenvolvidas nessa modalidade da educação básica. O número de questionários enviados em relação à quantidade de retornos descrevendo trabalhos realizados demonstra essa limitação (p. 51).

Reforçando, Pernambuco (2013, p.36) aponta para a observância de “uma carência de estudos, pesquisas e propostas no campo da Educação Física voltada para a Educação de Jovens e Adultos”.

Para explicar o afastamento entre a EJA e a Educação Física podemos encontrar diversos aspectos, tais quais a própria trajetória desta disciplina e o seu

arranjo legal. Outra razão é a forte marca deixada pelo paradigma da aptidão física, onde os conteúdos eram tratados acima de tudo pela prática, com foco no desenvolvimento dos aspectos biológicos dos estudantes.

Podemos identificar tal justificativa ao analisar a relação estabelecida pela LDB, que em seu artigo 26 definia a Educação Física como disciplina facultativa nos cursos noturnos, por entendê-la como uma disciplina que provocasse desgaste físico, ou seja, não indicada para aqueles estudantes que já vinham cansados de uma jornada de trabalho.

Com o intuito de modificar esse panorama, o artigo acima foi alterado, porém ainda sem transformações na concepção estabelecida sobre a Educação Física. A Lei nº10.793 determinou critérios para facultatividade desta disciplina independente do período estudado.

Art. 1º § 3º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 26 [...] § 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; II – maior de trinta anos de idade; III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; V – (VETADO) VI – que tenha prole” (BRASIL, 2003).

Ao estabelecer critérios que continuam a relacionar a Educação Física ao desempenho físico, verificamos o quanto a percepção de aptidão física ainda está impregnada na concepção desta disciplina e que o próprio ordenamento legal a entende desta maneira.

Os critérios estabelecidos continuam a afastar a EJA da Educação Física, uma vez que, se analisarmos as características dos estudantes da EJA, uma considerável parcela destes alunos se enquadra nesses critérios, tornando a Educação Física como facultativa para uma boa parte dos estudantes da EJA. Tais concepções, demandam uma mudança de olhar sobre o desenvolvimento da Educação Física, como veremos a seguir.

2.3.1 Superação do paradigma da aptidão física e a centralidade do esporte

Neste sentido, diante de um cenário que ainda compreende a Educação Física a partir de um viés biológico e esportivo, os apontamentos iniciais trazidos pelas atuais

propostas curriculares para o ensino da Educação Física na EJA demonstram a intenção/necessidade de superação do paradigma da aptidão física e a centralidade do esporte tão marcantes nas aulas de Educação Física.

O chamado paradigma da aptidão física especialmente a partir da década de 1960, tratou o esporte enfatizando seu aspecto técnico e sua dimensão relacionada à preparação física, o que, ainda nos dias de hoje, persiste em muitos casos no campo da Educação Física (PERNAMBUCO, 2013, p. 23).

Este cenário, já tem estado presente por muitos anos nas discussões nesta área. Valter Bracht há mais de duas décadas já abordava o tema:

O quadro das propostas pedagógicas em EF apresenta-se hoje bastante mais diversificado. Embora a prática pedagógica ainda resista a mudanças, ou seja, a prática acontece ainda balizada pelo paradigma da aptidão física e esportiva, várias propostas pedagógicas foram gestadas nas últimas duas décadas e se colocam hoje como alternativas (BRACHT, 1999, p. 78).

A partir do estudo de Lima (2012), observa-se que o cenário descrito por Bracht a mais de uma década ainda se revela bem semelhante. Neste estudo, o autor apresenta a realidade descrita pelos estudantes entrevistados, no qual, eles afirmam que:

Em suas aulas de Educação Física, o esporte era o conhecimento mais recorrente, com conteúdos submetidos exclusivamente às escolhas do professor e/ou dos alunos, com frequência se restringindo a uma ou no máximo duas modalidades tradicionais. Tais aulas mantinham o formato utilizado por métodos inseridos na Educação Física brasileira há mais de meio século ou, para piorar, apresentavam elementos que caracterizavam um verdadeiro abandono pedagógico por parte do professor (p. 25).

Para tal, surge a necessidade de superação de abordagens hegemônicas do campo da Educação Física. “As abordagens críticas passaram a questionar o caráter alienante da Educação Física na escola, propondo um modelo de superação das contradições e injustiças sociais” (BRASIL, 1998, p. 25).

Sobre o processo histórico em questão, Brasil (1998, p. 25) afirma que:

Com apoio nas discussões que vinham ocorrendo nas áreas educacionais e na tentativa de romper com o modelo hegemônico do esporte praticado nas aulas de Educação Física, a partir da década de 80 são elaborados os primeiros pressupostos teóricos num referencial crítico, com fundamento no materialismo histórico e dialético.

No entanto, Coll (1996) Complementa enfatizando que:

[...] a inovação curricular não consiste apenas em mudar, ou tentar mudar, o que se ensina e se aprende na escola. Tão importante quanto o que se ensina e se aprende é como se ensina e como se aprende. Na verdade, hoje sabemos que ambos os aspectos são indissociáveis. O que finalmente os alunos aprendem na escola depende em boa medida de como o aprendem; e o que finalmente nós professores conseguimos ensinar aos nossos alunos é indissociável de como lhes ensinamos (p.30).

Para alcançar tal objetivo, se faz necessário, na prática pedagógica, a adoção de abordagens críticas da educação. Como o exemplo trazido nos Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Parâmetros Curriculares de Educação Física – Educação de Jovens e Adultos (PERNAMBUCO, 2013) que defende o conceito/perspectiva da Cultura Corporal e o paradigma crítico-superador (SOARES et al. 1992) como referências fundamentais para o trabalho pedagógico desta disciplina. “O acesso à educação deve permitir a reflexão e a ação do indivíduo sobre o mundo para atuar e transformar a realidade” (BRASIL, 2002a, p. 89).

Assim, como aponta Brasil (1998, p. 22) foi a partir da adoção de abordagens críticas que “as relações entre Educação Física e sociedade passaram a ser discutidas [...] seu papel e sua dimensão política foram questionados”. A proposta ainda aponta que:

Esta abordagem levanta questões de poder, interesse e contestação. Acredita que qualquer consideração sobre a pedagogia mais apropriada deve versar não somente sobre como se ensinam e como se aprendem esses conhecimentos, mas também sobre as suas implicações valorativas e ideológicas, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico. Busca possibilitar a compreensão, por parte do aluno, de que a produção cultural da humanidade expressa uma determinada fase e que houve mudanças ao longo do tempo (BRASIL, 1998, p. 25).

Neste sentido, Siqueira e Guidotti (2017) alertam para a necessidade da “formação de sujeitos capazes de intervir de forma crítica e reflexiva, problematizadora, democrática e emancipatória, com voz, vez e decisão na solução e superação dos problemas e desafios à sua sobrevivência e existência” (p.16).

Corroborando com o pensamento acima, Brasil (2002a) aponta que esta passagem “da consciência ingênua à consciência crítica, é necessário o aluno parar de apenas escutar e obedecer e rejeitar a ‘hospedagem do opressor dentro de si’, que faz com que se considere ignorante e incapaz” (p.99).

Portanto, diante desta perspectiva de ensino apresentada para a Educação Física, espera-se que ao final do processo de escolarização da EJA os estudantes reconheçam a cultura corporal como um conhecimento essencial a ser apreendido, como ferramentas para vivenciar, compreender o mundo e a agir sobre ele (PERNAMBUCO, 2013).

Ou seja, perante esta mudança de paradigma, surgiu a possibilidade/necessidade do desenvolvimento das aulas sobre um novo olhar, deste modo, proposições didáticos-metodológicas surgiram a partir de princípios que passaram a fundamentar a prática pedagógica da Educação Física na EJA, como veremos a seguir.

2.3.2 Princípios norteadores da prática pedagógica da Educação Física na EJA

A partir da análise desenvolvida sobre propostas curriculares para o ensino da Educação Física na EJA e estudos da área, identificou-se que essas apresentam recomendações para fundamentar a prática pedagógica da Educação Física nesta modalidade de ensino, que serão apresentadas a seguir.

Iniciando pela necessidade de sistematização dos conteúdos, desta maneira as aulas devem ter uma intencionalidade, objetivos a serem alcançados, que poderão ser atingidos a partir desta estruturação específica. “Exigindo do professor ainda mais clareza de intenções na sistematização de conteúdos, objetivos, estratégias, dinâmicas e formas de intervenção” (BRASIL, 2002b, p. 217).

[...] Essa sistematização objetiva trazer uma estruturação mais específica a respeito do conhecimento do referido conhecimento, a fim de proporcionar uma melhor delimitação, em forma de conteúdos de ensino, para a prática pedagógica da educação física na escola” (PERNAMBUCO, 2013, p. 56).

Neste sentido, Siqueira e Guidotti (2017) defendem que o professor, ao pensar a organização do desenvolvimento dos conteúdos, precisa considerar como será estruturada a sua prática pedagógica. Para tal, é preciso que os docentes tomem consciência de que a organização do processo de Ensino e aprendizagem não são neutras, devendo suas escolhas serem conscientes e coerentes com o perfil dos estudantes que desejam formar.

As propostas indicam a sistematização a partir dos conteúdos da cultura corporal. “Isso significa vivenciar as práticas corporais e refletir sobre suas relações

com o mundo, a cultura, a política, a economia e a sociedade em geral” (PERNAMBUCO, 2013, p. 25). Esta proposta ainda indica que:

A cultura corporal, seus conhecimentos, são indispensáveis aos estudantes no sentido da ampliação do seu universo cultural e para sua compreensão da realidade em que estão inseridos, a fim de que possam exercer uma ação consciente e segura no mundo imediato e histórico (PERNAMBUCO, 2013, p. 25).

Complementando a ideia acima, Brasil (2002b) entende que:

O conceito de cultura corporal, tratado nesta proposta, é entendido como produto da sociedade e como processo dinâmico que, simultaneamente, constitui e transforma a coletividade à qual os indivíduos pertencem. [...]Indica assim um conhecimento passível de ser trabalhado pela área de Educação Física na escola, um saber produzido em torno das práticas corporais. Esse conhecimento foi construído pela humanidade ao longo do tempo, aperfeiçoando as diversas possibilidades de uso do corpo com a intenção de solucionar as mais variadas necessidades, para os mais diversos fins [...] (p. 193).

Essa sistematização dos conteúdos da cultura corporal deve estar integrada ao projeto político pedagógico (PPP) da escola. “Político porque encaminha propostas de intervenção em determinada direção, e pedagógico porque propõe uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicitando suas determinações” (BRASIL, 1998, p. 25). Neste sentido Brasil (2002a), vai dizer que:

O projeto educativo não é um documento formal elaborado no início de cada ano letivo para ser arquivado. Ele se realiza mediante um processo contínuo de reflexão sobre a prática pedagógica. Nesse processo, a equipe escolar discute, propõe, realiza, acompanha, avalia e registra as ações que vai desenvolver para atingir os objetivos coletivamente delineados. Ela produz seu conhecimento pedagógico, construindo-o e reconstruindo-o cotidianamente em seu trabalho com os alunos, dentro e fora da sala de aula, com base em estudos teóricos na área de educação e em outras áreas, na troca de experiências entre pares e com outros agentes da comunidade, incluindo evidentemente os alunos (p. 81-82).

Historicamente a Educação Física não vem se inserindo no processo de elaboração do PPP da escola. Na EJA, esse também é um ponto recorrente, o que acaba por ocasionar um afastamento com as demais disciplinas. “No caso da EJA, um dos aspectos mais relevantes no que se refere ao projeto educativo é o isolamento desses cursos nas unidades escolares” (BRASIL, 2002a, p. 81). A proposta ainda indica que:

A disciplina de Educação Física deve participar da elaboração da proposta pedagógica da escola, incluindo os temas transversais por ela escolhidos, ou apresentar propostas da própria disciplina conforme as necessidades dos grupos de alunos (BRASIL, 2002b, p. 202).

Como indicado acima, os temas transversais devem estar presentes nas propostas para o ensino da Educação Física na EJA. “Ao fazer uso dos temas transversais, o professor estará utilizando um artifício muito rico e poderoso no desenvolvimento do ser humano, ao lidar com temas do cotidiano da sociedade” (SIQUEIRA; GUIDOTTI, 2017, p. 144). Complementando, Brasil (2002b) aponta que:

O trabalho com os temas transversais supõe um relacionamento das atividades da Educação Física com os grandes problemas da sociedade brasileira, sem, no entanto, que se perca de vista o seu papel de integrar o cidadão na esfera da cultura corporal (p. 202).

Deste modo, Pernambuco (2013) compreende esta temática assim:

A Educação Física necessita desenvolver um conhecimento ampliado sobre as práticas corporais, para promover a ação-reflexão-nova ação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sobre o consumismo, o racismo, a ética, as questões de gênero e orientação sexual, sobre seu próprio corpo, os padrões de beleza, a competição exacerbada, o individualismo, a exclusão, as violências, o uso de drogas, o doping, a prevenção de doenças, a melhoria da saúde, o meio-ambiente, a pluralidade cultural [...] Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998), essa relação é pensada e proposta entre conteúdos convencionais das áreas de conhecimento e temas transversais: ética, meio ambiente, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo, como se esses, como problemáticas sociais, atravessassem todas as disciplinas (p. 25-26).

Neste sentido, enfatiza-se a importância de a Educação Física abrir espaços de debates e produção desses conhecimentos na escola. Como aponta Brasil (2002b), “O desenvolvimento desse universo de conhecimento pode acontecer pela abordagem dos temas transversais e de projetos interdisciplinares” (p. 218).

Diante disso, ressalta-se a imprescindibilidade de que os conteúdos da Educação Física estejam interligados com os demais componentes curriculares da escola. Para isso, se faz necessária a implementação da interdisciplinaridade na prática pedagógica do professor. “Nessa perspectiva, é importante destacar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção” (PERNAMBUCO, 2013, p. 27). A proposta ainda complementa o tema, afirmando que:

A interdisciplinaridade precisa ir além da mera justaposição de disciplinas e deve evitar, ao mesmo tempo, a diluição delas em generalidades. Parte-se do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros. Assim, a relação entre as disciplinas pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua de conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise dos dados (PERNAMBUCO, 2013, p. 27).

Complementando, Brasil (2002a) aponta que:

A abordagem interdisciplinar, em contrapartida, junto a uma postura crítica e a um questionamento constante do saber, traria possibilidades de enriquecimento por novos enfoques, ou pela combinação de perspectivas diferentes, incentivando a busca de caminhos alternativos que não apenas aqueles dos saberes já adquiridos, instituídos e institucionalizados. Ela deveria, enfim, constituir um motor de transformação pedagógica (p. 105).

Sendo assim, a Educação Física na EJA deve priorizar o conhecimento a partir de um viés interdisciplinar, a fim de experimentar as vivências dos conteúdos sobre uma realidade global, possibilitando compreender a integração dos conteúdos valorizando-se todas as práticas e conhecimentos. Agindo desta forma, permite-se que o estudante se aproprie do saber de forma mais significativa, transformadora e duradoura (SIQUEIRA; GUIDOTTI, 2017).

Outros princípios indicados apontam para a necessidade de desenvolver o ensino dos conteúdos a partir do conhecimento prévio do estudante, buscando desenvolver neles, autonomia e criticidade, através da dialogicidade, da problematização, e contextualização dos conteúdos. Tais princípios são fortemente trazidos, entre outros autores, a partir da obra do educador Paulo Freire, concepções estas que muito têm contribuído na fundamentação de propostas curriculares para o ensino da EJA.

De acordo com Freire (1999), ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Ele ainda acredita que partir do saber que os educandos têm não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, deslocar-se de um ponto a outro e jamais ficar, permanecer.

Os alunos da EJA, quando chegam à escola, trazem consigo muitos conhecimentos, que podem não ser aqueles sistematizados pela escola, mas são “saberes nascidos dos seus fazeres”. O que implica necessariamente o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem suas experiências e seus conhecimentos prévios e considerem o vínculo entre educação, trabalho e práticas sociais e culturais (BRASIL, 2002a, p.98).

A partir desta concepção, o ato de educar não pode ser uma via de mão única. O ensino e aprendizagem acontecem a partir da dialogicidade, ou seja, do debate, da troca. “As propostas de Paulo Freire se focalizam nas relações entre aluno e professor, e entre aluno e conhecimento, salientando a importância do respeito à experiência e à identidade cultural dos alunos e aos ‘saberes construídos pelos seus fazeres’” (BRASIL, 2002a, p. 97).

A dialogicidade enquanto momento metodológico deve estabelecer a relação de troca entre professor com estudante, estudante com estudante e estudantes com a comunidade escolar, tudo isso de forma a problematizar os conteúdos, proporcionando a interação, a participação nas aulas e aguçando a curiosidade. E assim, buscar a construção de sentidos e significados dos conhecimentos estudados, mediante a observação, o questionamento, a vivência e a experimentação das práticas corporais (PERNAMBUCO, 2013). Sobre o tema, Bohrz (2017) afirma que:

Ao focar o diálogo como um dos aspectos centrais da educação problematizadora, o conceito de dialogicidade em Freire simboliza uma visão teórico-filosófica e do processo dialético-problematizador. Para Freire (2014) a palavra verdadeira possibilita a ação-reflexão e, conseqüentemente, a transformação do mundo (p. 3).

Ainda de acordo com Pernambuco (2013), o professor ao problematizar os conteúdos em sala de aula terá a possibilidade de ver os alunos resgatarem os conteúdos frutos de outras vivências adquiridas dentro ou fora do ambiente escolar.

Diante disso, Freire (2003) vai exaltar a importância de os educadores desenvolverem as possibilidades para a produção do conhecimento pelos alunos. É nessa troca que se efetiva o conhecimento. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47).

Reforçando este entendimento, Brasil (2002a) aponta que:

Ao apontar as relações entre aluno e conhecimento, Freire coloca o aluno como sujeito, e não como objeto do processo educativo, afirmando sua capacidade de organizar a própria aprendizagem em situações didáticas planejadas pelo professor, num processo interativo, partindo da realidade desse aluno. Com tais pressupostos, é feita a crítica aos procedimentos pedagógicos que deixam o professor na posição de transmissor do conhecimento – “o que sabe tudo e deposita o conhecimento no aluno, que nada sabe e que somente escuta” –, nomeada por Freire como “educação bancária” (p. 97).

Assim, Pernambuco (2013) salienta a importância do desenvolvimento da autonomia do estudante na sua relação com os conhecimentos da cultura corporal. “É por meio dela que os educandos assumem a responsabilidade de suas ações, o poder de escolha e a exposição de suas ideias, colocando-se em defesa dos seus direitos em relação aos seus pais, educadores e Estado” (BERTOLIN; BOHRZ, 2020, p. 1442).

Brasil (2002b) complementa afirmando que:

A busca da autonomia pauta-se pela ampliação do olhar da escola sobre o objeto de ensino e aprendizagem da cultura corporal de movimento. Essa ampliação significa a possibilidade de construção, pelo aluno, do seu próprio discurso conceitual, atitudinal e procedimental em vez da reprodução ou memorização de conhecimentos, a sua recriação pelo sujeito, mediante a construção da autonomia para aprender (p. 221-222).

Os conteúdos devem ser desenvolvidos de forma contextualizada, de modo a aproximar o aluno do objeto estudado, estabelecendo assim uma relação de familiaridade com o conteúdo. “O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para demover o aluno da condição de espectador passivo” (BRASIL, 2002, p. 203). A proposta ainda afirma que:

Se bem trabalhado, permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade (BRASIL, 2002a, p. 203).

Nesta perspectiva, cabe ao educador direcionar sua prática pedagógica de acordo com as relações estabelecidas entre a educação e a sociedade, considerando a importância de desenvolver os conhecimentos sob o contexto sociocultural no qual os alunos estão inseridos, de modo a relacionar os conhecimentos desenvolvidos na escola com sua prática social cotidiana (SIQUEIRA; GUIDOTTI, 2017). Além disso, Freire (2013) reconhece que:

No fundo, o educador que respeita a leitura de mundo do educando, reconhece a historicidade do saber, o caráter histórico da curiosidade, desta forma, recusando a arrogância cientificista, assume a humildade crítica, própria da posição verdadeiramente científica (p. 120).

Outro princípio bastante enfatizado, é o da diversidade, esse que diz respeito a uma das principais características da educação de jovens adultos. “A diversidade

estará muito presente em uma turma de EJA: alunos permeados de valores, necessidades e desejos, com formas de pensar e aprender diferentes” (SIQUEIRA; GUIDOTTI, 2017, p. 208). Camilo (2014) afirma que:

Em um grupo essencialmente diverso como a EJA pode-se observar que não apenas a idade influencia, há outras interdições relacionadas como analfabetismo, raça, cultura, gênero, orientação sexual, etc., que são reproduzidas no âmbito escolar e influenciam nas relações sociais perpetradas (p. 256).

Assim, Brasil (2002b) aponta que:

O princípio da diversidade precisa estar presente ao se buscar uma aprendizagem significativa, entendida aqui como a aproximação entre os alunos e o conhecimento construído pela cultura corporal de movimento ao longo do tempo. A escolha de objetivos e conteúdos deverá se pautar pela diversidade presente nas vivências dos diferentes grupos que chegam à escola (p. 199-200).

Diante do cenário apresentado, o docente necessita estar preparado para trabalhar com turmas com tantas diferenças, com especificidades e identidades culturais distintas. Desta forma, precisam compreender esses estudantes com a finalidade de atendê-los a partir das suas singularidades. Diante disto, cabe ao professor ressignificar sua prática, de modo a considerar as diferenças individuais e culturais presentes num ambiente tão diverso (SIQUEIRA; GUIDOTTI, 2017).

Ou seja, além da necessidade que surge de considerar, na prática pedagógica, a diversidades encontrada nas turmas da EJA, deve-se também, reconhecer a especificidade deste estudante.

Cada escola necessita conhecer quem são seus alunos para, a partir daí, desenvolver um projeto educativo que contemple questões importantes a serem trabalhadas. Diferenças de idade, características socioculturais, inserção ou não no mundo do trabalho, local de moradia, relações com a produção cultural variam significativamente e exigem projetos educativos diferenciados (BRASIL, 2002a, p. 89-90).

Esse princípio tão fortemente presente nas turmas da EJA, que a torna um ambiente bastante distinto, apresenta uma justificada preocupação: de como está sendo desenvolvida a inclusão desses estudantes diante do contexto educacional apresentado. As propostas afirmam a necessidade deste princípio estar presente de forma efetiva na escola.

A diversidade característica do público da EJA requer valores fundamentais, que orientem a prática dos professores nessa modalidade, assim como o respeito às diferenças como parte do processo de humanização. Pensar em inclusão e diferenças é desenvolver relações mútuas que aproximam a escola e as comunidades do entorno, agindo com foco na colaboração em combate às situações excludentes (PELUSO et al. 2020, p. 16).

Sobre a inclusão nas aulas de Educação Física, Brasil (2002b) defende que:

Assim, ao propor o princípio da inclusão, a intenção é vislumbrar uma Educação Física na escola com capacidade para superar a exclusão e a seleção. Mesmo quando alertados para tal fato, muitos professores, em virtude do enraizamento – tradição – de determinadas atividades excludentes, possuem dificuldades em refletir e modificá-las (p. 199).

A respeito desta concepção de inclusão, Peluso et al. (2020) amplia o debate ao afirmar que ela deve ser pensada para além da superação das situações de exclusão. Isto se dá porque, segundo os autores:

Esta concepção de inclusão surge como uma forma de olhar, entender, acolher e educar toda a comunidade escolar, uma vez que, as culturas, as políticas e as práticas inclusivas coexistem em ações coletivas que vão além de enfrentar situações excludentes de toda ordem. A perspectiva inclusiva envolve a desconstrução de estereótipos, a resignificação de conceitos, a percepção da diversidade, o exercício da empatia e o respeito às diferenças (p. 04).

Desta maneira, partindo-se de uma perspectiva de educação inclusiva, entende-se que “a Educação Física inclusiva pode contribuir com uma cultura de trabalho colaborativo que precisa ser construída na escola, em prol da melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem nas escolas inclusivas” (PERNAMBUCO, 2013, p. 50).

Outro ponto em destaque é a indicação da necessidade de superação do modo como os conteúdos, esporte e saúde vem sendo desenvolvidos nas aulas de Educação Física na EJA. Essa superação deve surgir a partir das transformações didático pedagógicas do esporte e da adoção de um tratamento crítico do tema saúde.

O esporte ainda hoje é o conhecimento hegemônico da Educação Física, sendo tão prestigiado em nossa cultura que a própria Educação Física parece confundir-se com ele no ambiente escolar. Desse modo, o esporte tornou-se o conteúdo determinante das aulas, tanto no Ensino Fundamental, como no Ensino Médio” (PIRES; NEVES, 2002 APUD PERNAMBUCO, 2013, p. 59).

Porém, de maneira geral, esse conteúdo vem sendo trabalhado nas aulas de Educação Física de uma maneira bastante discutível, a partir de aspectos hegemônicos da prática deste fenômeno social. Ou seja, o esporte vem sendo desenvolvido nas aulas, tal como, ele se apresenta na sociedade, deixando de lado a necessidade de se pedagogizar os seus conhecimentos. Nesse quadro, Bracht (1992) apresenta suas considerações ao afirmar:

[...] A Educação Física assume os códigos de uma outra instituição [a instituição esporte], e de tal forma que temos então não o esporte da escola e sim o esporte na escola, o que indica a sua subordinação aos códigos/sentidos da instituição esportiva. O esporte na escola é um prolongamento da própria instituição esportiva. Os códigos da instituição esportiva podem ser resumidos em: princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo e sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas. O que pode ser observado é a transplantação reflexa destes códigos do esporte para a Educação Física. Utilizando uma linguagem sistêmica, poder-se ia dizer que a influência do meio ambiente (esporte) não foi/é selecionada (filtrada) por um código próprio da Educação Física, o que demonstra sua falta de autonomia na determinação do sentido das ações em seu interior (p. 22).

Assim, Vago (1996) defende que:

A escola, como instituição social, pode produzir uma cultura escolar de esporte que, ao invés de reproduzir as práticas de esporte hegemônicas na sociedade, como escreveu Bracht, estabeleça com elas uma relação de tensão permanente, num movimento propositivo de intervenção na história cultural da sociedade (p. 04).

Diante deste cenário, Pernambucano (2013), indica que “no que se refere ao conhecimento a ser tratado no currículo escolar, o esporte precisa ser encarado como o ‘esporte da escola’ e não como o ‘esporte na escola’” (VAGO, 1996 APUD PERNAMBUCO, 2013, p. 59).

Este último encontra-se carregado de estigmas, como exigência de máximo rendimento, normas de comparação, princípio da sobrepujança, regulamentação rígida e racionalização dos meios e das técnicas, levando o sujeito a adaptar-se unicamente aos valores de uma sociedade, sem proporcionar-lhe uma visão de “quem” ele é, ou como ele está inserido em uma monocultura de sucesso pela eficiência esportiva (OLIVEIRA, 2001; SOUZA JÚNIOR, 2006 APUD PERNAMBUCO, 2013, p. 59).

Tal qual se recomenda realizar com o tema esporte, as propostas indicam a necessidade de ressignificação pedagógica da temática saúde. Elas sugerem a superação dos paradigmas higienistas e da promoção da saúde que marcaram a trajetória desta disciplina. Busca-se a articulação desta temática com os conteúdos da

cultura corporal, com o seu desenvolvimento realizado de forma crítica e reflexiva. “Deverá fazê-lo, não mais idealisticamente e com base na ideologia da higienização e da eugeniação, mas sim, na perspectiva emancipatória” (TAFFAREL, 2010, p. 179-180).

Trata-se de ampliar os conhecimentos relacionados à saúde mediante práticas da cultura corporal de movimento que tenham reflexo na melhoria da qualidade de vida e no bem-estar. Propostas de ensino que contemplem tal objetivo são oportunas neste momento da escolarização e muitas vezes representam a única via de acesso a esse conhecimento para o aluno de EJA (BRASIL, 2002b, p. 206).

Desta forma, o professor ao acessar essas proposições conseguirá encaminhar sua prática de maneira mais produtiva e eficiente, proporcionando ao estudante, um maior desenvolvimento dos conteúdos da cultura corporal. Para tal, se faz necessário uma formação específica para atuação na EJA, que considere tais princípios norteadores.

2.4 Formação de Professores para o ensino da EJA

Ao apresentar os princípios que norteiam a prática do professor para o ensino da Educação Física na EJA, indaga-se sobre como está sendo desenvolvida a formação de professores para a atuação neste campo.

Identificou-se que a formação de professores para o ensino na EJA seguiu uma trajetória descontinuada e descontextualizada. Tais características também já foram apontadas como inerentes ao percurso histórico da modalidade de ensino em questão. Pernambuco (2013), aponta que:

Ao olhar a história da EJA, percebe-se que, na maioria das campanhas de alfabetização realizadas, não houve a preocupação com a formação desse educador; ao contrário, eram alfabetizadores despreparados, reforçando a ideia de que qualquer pessoa que soubesse ler e escrever poderia ser um educador de jovens e adultos, ou seja, a EJA, ao longo de sua história, recebeu um tratamento de caráter assistencialista e voluntário (p.34).

Complementando, Arroyo (2006), afirma que:

A formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA e recentemente passou a ser reconhecida como uma modalidade, como acontece em algumas faculdades de Educação (p. 17).

Corroborando com a discussão acima, Pernambuco (2013) assim entende:

Na história da EJA, não raras vezes, o educador constitui-se na prática, no dia-a-dia e, ao desenvolver seu trabalho, aprende com ele. A própria vida e as relações que ela proporciona os colocam num processo permanente de formação. Entretanto, esse processo espontâneo não dá conta de preparar o educador de hoje para o enfrentamento de uma realidade, que muito vai mudando e exigindo novas práticas. A concepção do profissional da EJA, que durante muito tempo foi vista na lógica do voluntariado, vem sendo substituída pela abordagem da importância da formação desse educador. O objetivo deve ser o de estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, incentivando a análise da prática profissional docente que possibilite a esse professor pensar, questionar, refletir criticamente sobre a sua prática, trocando com seus pares, criando condições de (re)construí-la (p. 35-36).

A partir das contribuições trazidas por Coll (1996), pode-se observar a relação estabelecida entre o ato de ensinar e as competências profissionais para atuação na EJA. Neste sentido, Brasil (2002a), contribui com o debate ao afirmar que:

Essa competência profissional do professor, de poder antecipar os “efeitos” da formação que oferece a um grupo de alunos, para atuar na sociedade “já”, e também daqui a dez ou vinte anos, levando em conta ao mesmo tempo as possibilidades reais desse aluno (que trabalha e estuda, que tem pouco acesso a bens culturais etc.), não é nada simples. Por isso, na elaboração do projeto educativo, essas questões precisam fazer parte das reflexões coletivas (p. 81).

Ainda, segundo Brasil (2002a), sobre o ensino na EJA, indicou-se a realização do trabalho pedagógico:

Com o intuito de que os alunos possam desenvolver capacidades de diferentes naturezas – e, desse modo, construir ou rever projetos de vida, de forma refletida e consciente –, é importante levar em conta seus momentos de vida, suas características sociais e culturais e suas individualidades. Nesse processo, serão compartilhados saberes de professores e alunos jovens e adultos, ou seja, de indivíduos com histórias próprias, propiciando a construção de conhecimentos diversificados. Levando em conta essas diferenças e semelhanças no projeto educativo, a escola colabora para aproximar expectativas, necessidades e desejos de professores e de alunos (p. 82).

Portanto, a formação do docente para o ensino na EJA demanda características específicas, diferentes da formação para o ensino regular, uma vez que a EJA carrega especificidades distintas que precisam ser consideradas no ato de ensinar. Tornando-se assim, a temática em questão, como um grande desafio para as políticas públicas da educação.

Enfim, identificou-se como as propostas se apresentam, mas queremos saber como se caracteriza a produção científica sobre a Educação Física na EJA e quais as

recomendações didático-metodológicas para a prática pedagógica. Para isso, optou-se por realizar o presente estudo de acordo com a teoria e procedimentos metodológicos a seguir.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Para responder à questão acima optou-se por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que se efetivaram as fases de: a) pesquisa bibliográfica; b) coleta de dados; e c) análise de dados. Caracterizando-se como exploratória e descritiva, Segundo: Souza Júnior, Melo e Santiago (2010 p. 33).

[...] uma pesquisa científica, numa abordagem qualitativa, é realizada num movimento contínuo de fases interligadas. No entanto, ainda que tais fases se imbriquem, numa dinâmica de idas e vindas, preservam-se, em cada uma dessas, características e objetivos singulares.

Ainda sobre o tema, Creswell (2010, p. 26) afirma que “a pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano”. Para o autor “[...] na pesquisa qualitativa, a intenção é explorar o conjunto complexo de fatores que envolvem o fenômeno central e apresentar as perspectivas ou significados variados dos participantes” (CRESWELL, 2010, p. 162).

Complementando, Minayo (1998, p. 27) afirmando que “[...] a análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta dos seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações”.

Em relação ao tipo de pesquisa, trata-se de um estudo bibliográfico do tipo revisão sistemática. O estudo de Gomes e Caminha (2014) vai assinalar que esse tipo de pesquisa deve ser “opção não apenas para acastelar informações, mas acompanhar o curso científico de um período específico, chegando ao seu ápice na descoberta de lacunas e direcionamentos viáveis para a elucidação de temas pertinentes”. (p. 397). Ainda sobre o tema, De-La-Torre-Ugarte-Guanilo, Takahashi e Bertolozzi (2011), vão defini-la como:

Uma metodologia rigorosa proposta para: identificar os estudos sobre um tema em questão, aplicando métodos explícitos e sistematizados que busca avaliar a qualidade e validade desses estudos, assim como sua aplicabilidade (p. 1261).

Complementando, Sampaio e Mancini (2007) afirmam que a revisão sistemática:

[...] assim como outros tipos de estudo de revisão, é uma forma de pesquisa que utiliza como fonte de dados a literatura sobre determinado tema. Esse tipo de investigação disponibiliza um resumo das evidências relacionadas a uma estratégia de intervenção específica, mediante a aplicação de métodos explícitos e sistematizados de busca, apreciação crítica e síntese da informação selecionada (p. 84).

As autoras ainda irão definir alguns critérios para a elaboração de uma revisão sistemática, estabelecendo que:

A realização de uma revisão sistemática envolve o trabalho de pelo menos dois pesquisadores, que avaliarão, de forma independente, a qualidade metodológica de cada artigo selecionado. É importante que os pesquisadores elaborem um protocolo de pesquisa que inclua os seguintes itens: como os estudos serão encontrados, critérios de inclusão e exclusão dos artigos, definição dos desfechos de interesse, verificação da acurácia dos resultados, determinação da qualidade dos estudos e análise da estatística utilizada (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 85).

Sampaio e Mancini (2007) ainda criaram um guia com etapas para a elaboração de um estudo de revisão sistemática, apresentando os seguintes passos: definir a pergunta; buscar a evidência; revisar e selecionar os estudos; analisar a qualidade metodológica dos estudos e apresentando os resultados.

A primeira de duas etapas da revisão sistemática em questão caracterizou-se pelo acesso a base de dados da Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) onde foram utilizados os descritores “Educação Física”; “EJA”; “educação”; “jovens”; “adultos”, “ensino”, “escolar”, “professor”, “formação”, “currículo”, “propostas”, “didática”, metodologia”, “prática”, “prática pedagógica”, “propostas didáticas” no campo “todos os índices”, servindo-se ainda dos operadores lógicos “AND” e “OR”.

O quadro a baixo indica os resultados extraídos desta primeira etapa da revisão sistemática.

Combinação de descritores e operadores lógicos	Quantidade de artigos
Educação Física AND EJA	03
Ensino AND Educação Física AND EJA	02
Educação Física AND Escolar AND EJA	01
Educação Física AND Professor AND EJA	01
Educação Física AND Formação AND EJA	02
Educação Física AND Currículo AND EJA	01
Educação Física AND Propostas AND EJA	00
Educação Física AND Didática AND EJA	01

Educação Física AND Metodologia AND EJA	00
Educação Física AND Prática AND EJA	01
Educação Física AND Jovens AND Adultos	153
Educação Física AND EJA OR Prática Pedagógica	03
Educação Física AND EJA OR Propostas Didáticas	03
Total	171

Quadro 1- Quantidade de artigos resultantes de combinações de descritores e operadores lógicos na base de dados.

Tomando como base o estudo realizado por Peluso et al. (2020), salienta-se que o total apresentado no quadro acima foi obtido a partir das diversas combinações realizadas, não expressando, assim, o número exato de publicações encontradas, uma vez que determinados artigos se apresentaram repetidos devido a uma superposição de palavras-chave.

A segunda etapa da pesquisa foi realizada por meio de buscas nas páginas dos periódicos científicos inseridos nos estratos A1 a B3 da Plataforma Sucupira, compondo, assim, uma coleção das publicações mais bem qualificadas da área de Educação Física. Junto com tal estratificação, foram utilizados os seguintes critérios para escolha: artigos originais; publicados de 2008 a 2020; disponíveis de forma integral e gratuita; que apresentassem nos títulos, resumos ou palavras-chave os descritores “Educação Física”; “EJA”; “educação”; “jovens”; “adultos”. O resultado apontou seis artigos, que foram analisados para que deles se extraíssem recomendações didático-metodológicas para a Educação Física no contexto da EJA.

Assim, definiu-se, como fonte para coleta de dados, os documentos (artigos) que abordavam a Educação Física no contexto da EJA, com enfoque na identificação e análise das propostas didáticas metodológicas trazidas nos textos selecionados.

Justificando o recorte temporal de publicação dos artigos analisados, considerando que esse tipo de pesquisa tem a intenção de analisar o que tem sido produzido atualmente, objetivou-se inicialmente um período de cinco anos. Porém, a partir do reduzido número de obras encontradas, optou-se por ampliar esse delineamento, passando para doze anos.

Deste modo, a figura abaixo representa o caminho percorrido nas duas etapas de buscas da referida revisão sistemática, delimitando assim o número total de publicações extraídas de tal pesquisa.

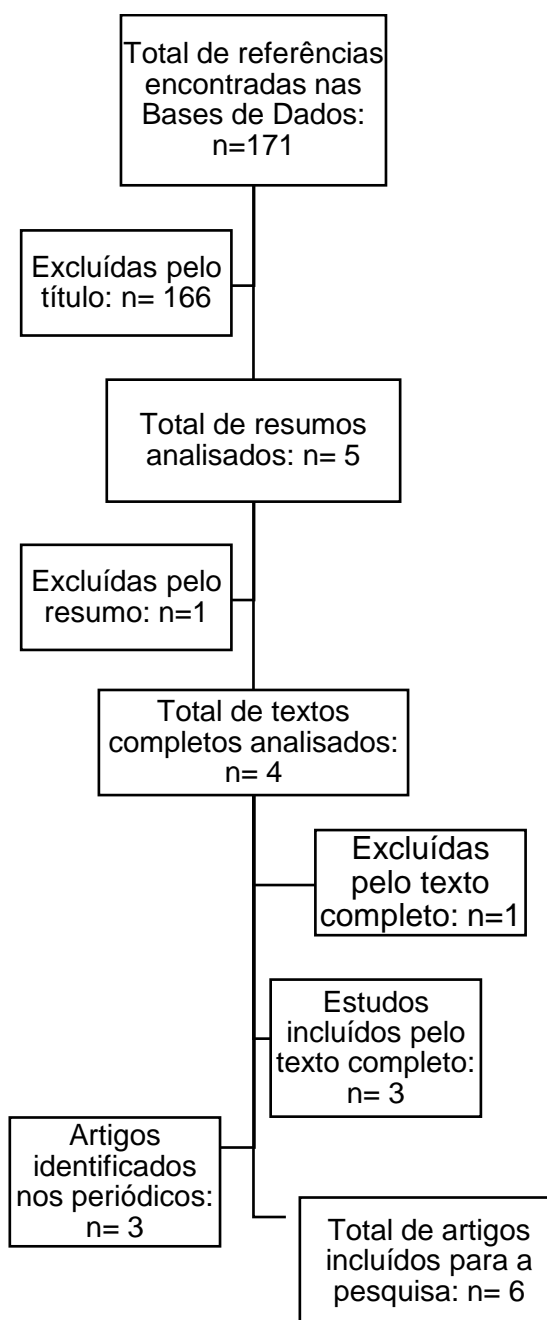


Figura 1 – Representação do processo de inclusão e exclusão das referências encontradas nas bases de dados e nos periódicos a partir da utilização dos descritores.

Após a seleção dos artigos, os escritos foram tratados a partir da Análise de conteúdo. Para tal, tomou-se como referência o roteiro para o tratamento dos dados proposto por Souza Júnior, Melo e Santiago. De acordo com esses autores, a análise de conteúdo “[...] consiste num recurso técnico para análise de dados provenientes de mensagens escritas ou transcritas” (2010, p. 34). Mais especificamente, optou-se pela análise de conteúdo do tipo categorial temática, a qual:

[...] funciona em etapas, por operações de desmembramento do texto em unidades e em categorias para reagrupamento analítico posterior, e comporta dois momentos: o inventário ou isolamento dos elementos e a classificação ou organização das mensagens a partir dos elementos repartidos (2010, p. 34).

Na construção deste roteiro didático para o tratamento de dados, os autores citados acima, tomaram como base os estudos de Minayo (1998) e Bardin (1988), que conceituam a análise de conteúdo como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

A autora complementa afirmando que na análise de conteúdo numa abordagem qualitativa, o que é levado em consideração “é a presença ou ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem” (BARDIN, 2011, p. 21).

Deste modo, considerando que a técnica utilizada implica em uma delimitação de categorias diante do desmembramento dos dados em classes agrupadas analogicamente, e a partir das contribuições já trazidas por Peluso et al. (2020) em trabalho de revisão sistemática anterior, as publicações foram divididas em três categorias de análise: aulas de Educação Física na EJA, estudantes da EJA, e formação de professores. Esta última substituiu a categoria Produção de Conhecimento em Educação Física na EJA, em decorrência do perfil das publicações selecionadas para a pesquisa.

Indicadores
Elemento central: Educação Física na EJA;
Operacionalização: como esta temática vem sendo abordada nos principais periódicos da área, nos últimos doze anos;
Categorias analíticas: Aulas de Educação Física, Estudantes da EJA; Formação de professores;
Categorias empíricas: Aulas de Educação Física na EJA, Estudantes da EJA, Formação de professores, Propostas didático-metodológicas;
Pontos de orientação para a investigação, oriundos do objeto de pesquisa- questões gerais.

Quadro 2- Indicadores para análise de conteúdo

O quadro acima representa uma importante etapa da análise de conteúdo que é a elaboração dos indicadores.

O objeto de estudo da pesquisa precisa ser destacado como elemento central desses indicadores, expressando-se numa temática sintética acerca do que se deseja investigar, como também sua operacionalização, ou seja, como estes se expressarão (SOUZA JÚNIOR; MELO; SANTIAGO, 2010, p. 35).

Enquanto que no quadro 3 apresentamos as unidades de contexto e de registro:

CATEGORIAS		
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA		
Unidade de Contexto	Unidade de Registro	Legenda
CONTEÚDO SAÚDE	Promoção da saúde	Realce amarelo
	Discurso biologicista	Realce amarelo + texto em negrito
	Ampliando para além das questões biológicas	Realce verde brilhante
ESTUDANTES DA EJA		
Sentido atribuído à Educação Física	Legitimação da Educação Física	Realce verde brilhante + texto em negrito
	Disciplina escolar	Realce turquesa
	Não produz mudanças nos estudantes	Realce turquesa + texto em negrito
Juvenilização da EJA	Crescente processo	Realce rosa
	Mudança no perfil do estudante	Realce rosa + texto em negrito
	Novas formas de pensar o currículo e o ensino da EJA	Realce azul
	O papel da EJA na estrutura educacional	Realce azul + texto em negrito
FORMAÇÃO DE PROFESSORES		
	Défice na formação para atuação na EJA	Realce vermelho

	Formação a partir da própria prática	Realce vermelho + texto em negrito
	Dificuldades para atuação na EJA	Realce azul petróleo
	Adaptar o ensino regular às características da EJA	Realce azul petróleo + texto em negrito
	PIBI	Realce verde
	Minimizar lacunas deixadas	Realce verde + texto em negrito
	Subsídios à prática docente	Realce violeta
Proposta de Educação Física para o ensino da EJA	Demanda pouco explorada	Realce violeta + texto em negrito
	Ajustar a proposta de ensino aos interesses e possibilidades dos alunos	Realce vermelho escuro
	Estruturada no acúmulo de experiência do estudante	Realce vermelho escuro + texto em negrito
	Troca entre professor e estudante	Realce amarelo escuro
	Reconhecimento da especificidade do sujeito da EJA	Realce amarelo escuro + texto em negrito
	Conteúdos diversificados	Realce cinza
	Necessita um maior aporte de estudos	Realce cinza + texto em negrito
Teoria pedagógica	Abordagens críticas	Realce preto
	O ensino da EJA deve basear-se na reflexão e no debate	Realce preto + texto em negrito
	<i>Superação do paradigma da aptidão física</i>	Realce preto + texto em itálico

Quadro 3- Identificação das unidades de contexto e de registro das problemáticas específicas

Sobre unidade de contexto Bardin (1988, p. 107) vai afirmar que:

Unidade de contexto contribui para a compreensão de sentidos a fim de codificar as unidades de registro que, agrupando-as, lhes atribui um sentido engajado, ou seja, corresponde ao segmento da mensagem que, pela dimensão superior, propicia entender o significado de registro (p. 107).

O autor ainda destaca que:

Unidade de registro é uma unidade de significação a ser codificada e corresponde ao menor segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, visando à categorização, podendo ser de natureza e dimensões variadas (BARDIN, 1988, p. 104-105).

Enfim, diante da metodologia escolhida, buscou-se responder à questão problema que originou a referida pesquisa. O que se optou por apresentar a partir dos resultados obtidos, nos capítulos a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O desenvolvimento dos conteúdos da Educação Física nas turmas da EJA oportuniza aos estudantes a interação com a produção histórica da humanidade na representação da cultura corporal. “Portanto, cabe à Educação Física formar o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir [...] em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida” (BRASIL, 2002b, p. 194).

Neste estudo, procurou-se, então, identificar as recomendações didático-metodológicas que possam contribuir para que essa finalidade seja atingida com excelência. Antes de discutir este objeto, porém, fez-se necessário realizar uma caracterização das produções selecionadas.

A partir da busca por meio dos descritores citados, foram encontradas algumas publicações que faziam referência a modalidade da EJA, tratando-se, porém, de artigos que abordam o ensino/vivência na EJA a partir de outras áreas do conhecimento, como a Matemática, História, bem como relativas a outros temas como inclusão, gênero e trabalho. Estas não foram incluídas na pesquisa por não se enquadrarem no objeto deste estudo. As produções que cumpriram os critérios de inclusão estão listadas e resumidas no quadro abaixo:

Título	Autoria	Ano	Revista	Objetivo do artigo
Atuação docente em Educação Física escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ações de promoção de saúde	COSTA, Júlio César Gomes da; SOUZA, Cláudia Tereza Vieira de; CARVALHO, Rosa Malena de Araújo.	2020	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Conhecer como os professores de Educação Física desenvolvem aulas com a temática da Promoção da Saúde na Educação de Jovens e Adultos (EJA).
Formação de professores em educação física e a educação de Jovens e Adultos	CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; CAMARGO, Maria Cecília da Silva.	2019	Revista Movimento	Compartilhar estudos referentes à formação inicial de professores e professoras de Educação Física para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), através de ações acadêmicas desenvolvidas em duas universidades públicas federais
Concepções sobre o PIBID-EF e a Educação de Jovens e Adultos	LINHARES, Elizete Maria; NEVES, Luciene; HACK, Leni.	2019	Pensar a prática	Analisar as concepções de ex-bolsistas do PIBID-EF sobre as contribuições do programa no processo de formação de professores/as.
Efeitos da Educação Física nos níveis de aptidão cardiorrespiratória e no índice de massa corporal na Educação de Jovens e Adultos – EJA	LEMES, Vanilson Batista; BRAND, Caroline; MOREIRA, Rodrigo Baptista; GAYA, Adroaldo Cezar Araujo; GAYA, Anelise Reis.	2019	Revista Brasileira Educação Física e Esporte	Verificar o efeito das aulas de educação física escolar (EFI) nos níveis de aptidão cardiorrespiratória e no índice de massa corporal (IMC) em estudantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA)
Juvenilização da EJA: Repercussões na Educação Física	FRANCHI, Silvester; GUNTHER, Maria Cecília Camargo.	2018	Motrivivência	Problematizar o aumento do público adolescente na Educação de Jovens e Adultos (EJA).
“Pensei que tava na aula de Ciências” ou os significados da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos	REIS, José Antônio Padilha dos; MOLINA NETO, Vicente.	2014	Pensar a Prática	Compreender os sentidos que os estudantes trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) atribuem à Educação Física escolar.

Quadro 4- Dados de identificação dos artigos analisados.

Perante as informações do quadro acima, considerando os títulos apresentados, e analisando as buscas realizadas na Plataforma Sucupira, foi possível identificar que as pesquisas voltadas para área da Educação Física, publicadas em diferentes periódicos, se enquadram em diferentes perfis. É possível observar que esses periódicos direcionam suas publicações majoritariamente em duas áreas/vertentes: movimento corporal humano e saúde/aspectos biomecânicos e fisiológicos; e conhecimentos pedagógicos e socioculturais.

Foi identificado que na presente pesquisa, por ser direcionada para a área pedagógica, todas as publicações selecionadas se relacionam com a área de conhecimentos pedagógicos e socioculturais. Entretanto, dois dos artigos selecionados abordavam a temática saúde a partir das aulas de Educação Física, sendo um deles com enfoque na área de conhecimento movimento corporal humano e saúde/aspectos biomecânicos e fisiológicos.

Antes de passar a uma categorização dos artigos selecionados, um ponto que não deve passar despercebido é a baixa quantidade de publicações voltadas à Educação Física na EJA. Diante da necessidade de legitimação que essa modalidade de ensino busca, o baixo interesse em pesquisas nessa área pode implicar em dificuldades ainda maiores no seu processo de legitimação e nos debates em torno da elaboração de propostas didático-pedagógicas para atender a esse público.

4.1 Categorização dos artigos

A partir das produções selecionadas, as publicações foram divididas em três categorias de análise: aulas de Educação Física na EJA, estudantes da EJA, e formação de professores.

4.1.2 Aulas de Educação Física na EJA

Essa categoria é composta pelas publicações: “Atuação docente em Educação Física escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ações de Promoção da Saúde”, e “Efeitos da Educação Física nos níveis de aptidão cardiorrespiratória e no índice de massa corporal na Educação de Jovens e Adultos – EJA”.

A categoria apresenta um ponto bastante relevante, trazendo relações com os aspectos da área de pesquisa da Educação Física do movimento corporal humano e

saúde/aspectos biomecânicos e fisiológicos. São publicações que analisaram as aulas de Educação Física na EJA a partir da temática da promoção da saúde. Isso conduz à reflexão sobre o quanto as questões biológicas ainda são marcantes no debate da Educação Física, e nas próprias aulas de Educação Física escolar, corroborando com o que aponta a pesquisa de Costa, Souza e Carvalho (2020, p. 01):

Os resultados apontam que o discurso biologicista continua hegemônico nas concepções dos professores de Educação Física, possuindo um peso considerável nas reflexões de saúde e ser saudável, assim como, nas abordagens com esta temática na EJA.

Porém, embora os artigos sigam uma linha biologicista, no artigo “Atuação docente em Educação Física escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ações de Promoção da Saúde”, os autores indicam uma direção do desenvolvimento do conteúdo saúde nas aulas de Educação Física na EJA a partir de uma perspectiva crítica da educação. “Trata-se de ampliar os conhecimentos relacionados à saúde mediante práticas da cultura corporal de movimento que tenham reflexo na melhoria da qualidade de vida e no bem-estar”. (BRASIL, 2002b, p. 206), contrapondo-se, desta forma, à vertente que se apoia em pensar a temática saúde nas aulas de Educação Física a partir de uma perspectiva de ensino direcionada ao desenvolvimento da aptidão física.

4.1.3 Estudantes da EJA

Nesta categoria foram inseridos os artigos “Pensei que tava na aula de ciências’ ou os significados da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos”, e “Juvenilização da EJA: repercussões na Educação Física”. O primeiro busca investigar o sentido atribuído à Educação Física escolar por estudantes-trabalhadores da EJA. O segundo texto, por sua vez, aborda como tema central os aspectos do crescente aumento do ingresso de jovens/adolescentes na modalidade EJA, levantando as causas e consequências desse processo a partir de demarcadores legais e sócio pedagógicos.

Entrando especificamente na questão da juvenilização na EJA, pode-se perceber o crescimento do fenômeno ao longo do tempo, com implicações no perfil do estudante desta modalidade. Como consequência, isto “vem exigindo novas

formas de pensar o currículo e o ensino para esse público e, até mesmo, o papel da EJA na estrutura educacional” (FRANCHI; GUNTHER, 2018, p. 01).

Repensar o currículo de forma a atender as necessidades dos estudantes exige um grande desafio para professores e gestores da rede pública, como aponta Mello:

O desafio posto para a escola pública hoje, e não apenas para a EJA é, como dar um tratamento a esses adolescentes, repensando a própria estrutura de organização escolar e curricular, inclusive aquela que supomos alternativa à escola tradicional e que já vimos construindo nesses anos todos (MELLO, 2009, p.8).

Estudos que buscam entender o sentido que estudantes da EJA atribuem à Educação Física podem contribuir no processo de reconhecimento e importância desta enquanto componente curricular. Os estudos apresentados no referido artigo demonstram que, “a Educação Física na EJA é reconhecida por proporcionar novos conhecimentos e valorizada como uma ‘matéria’ escolar que necessita ser estudada, embora não produza mudanças significativas nas atitudes dos estudantes” (REIS; MOLINA NETO, 2014, p. 01).

Tais estudantes, na EJA, apresentam-se em uma variedade de sujeitos muito mais ampla que no ensino regular, apresentando anseios, necessidades e interesses distintos, e uma compreensão diversificada do sentido e significado atribuído a Educação Física.

É importante compreender os desafios que se colocam aos estudantes-trabalhadores e aos professores em suas práticas pedagógicas no cotidiano da escola, pois “não são as concepções e sim, especialmente, as práticas que definem a educação de jovens e adultos, na vertente da escolarização” (PAIVA, 2006, p. 522).

Desta forma, compreender como os estudantes enxergam a aulas de Educação Física pode contribuir na mudança de postura dos professores ao pensarem suas aulas, passando a considerar assim, as necessidades e os interesses daqueles no desenvolvimento dos conteúdos da cultura corporal em sua prática docente.

4.1.4 Formação de professores

Por fim, a categoria apresenta os artigos: “Formação de professores em educação física, e a Educação de Jovens e Adultos”, e “Concepções de ex-bolsistas

sobre o PIBID-EF e a Educação de Jovens e Adultos". Os dois artigos selecionados abordam a formação inicial do professor de Educação Física no sentido da atuação na EJA. O primeiro, parte da experiência desenvolvida em duas universidades públicas federais. Já o segundo, busca analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no processo de formação a partir da experiência desenvolvida na EJA.

Ao analisarmos os artigos selecionados, identifica-se um déficit na formação inicial de professores para a atuação na EJA, como aponta pesquisa realizada em cursos de licenciatura em Educação Física de universidades públicas e privadas no estado do Rio Grande do Sul, em 2013:

Dentre dez cursos consultados, apenas quatro deles apresentam disciplinas relacionadas à EJA, sendo que em apenas um dos casos essa modalidade da educação é tema central da disciplina e em caráter obrigatório. Nos outros casos, foram encontradas disciplinas optativas nas quais a EJA era tema central ou, em disciplina obrigatória, o ensino da EF é tematizado no ensino médio e EJA. Em alguns casos, o estágio supervisionado pode ser realizado nessa modalidade de ensino (CARVALHO; CAMARGO, 2019 p. 04).

Como se pode observar, um número bastante reduzido de cursos superiores de licenciatura em Educação Física oferta disciplinas obrigatórias que apresentam como tema central o ensino na EJA. Isto pode implicar em uma dificuldade para o professor atuar nessa modalidade, quase que obrigando os docentes a realizarem uma formação a partir da própria prática e já inseridos nela, necessitando adaptar o ensino regular às características da EJA. "Temos observado que os(as) professores(as) que atuam com EJA vão construindo e, por vezes, reconstruindo suas práticas, na medida em que exercem a docência e convivem com a realidade dessa modalidade da educação" (CARVALHO; CAMARGO, 2019 p. 06).

Projetos de iniciação à docência como o PIBID, quando vivenciados com turmas da EJA, também podem atuar como facilitadores, tanto na formação inicial do professor quanto de forma continuada para a atuação docente na EJA.

A vivência dos/as acadêmicos/as nas escolas públicas por meio do PIBID tem contribuído para qualificar o processo de formação nos aspectos da aprendizagem, da experiência didático-pedagógica, da compreensão sobre o contexto escolar, assim como tem instigado para a formação continuada, tanto de bolsistas de iniciação à docência quanto professores/as da educação básica, bem como de professores/as coordenadores/as da universidade, além de ampliar o conhecimento da equipe de gestores/as das instituições envolvidas, de forma direta e indireta (LINHARES; NEVES; HACK, 2019, p. 10).

Sendo assim, destaca-se a importância de garantir ao professor o acesso à educação continuada por meio de ações de formação que tragam subsídios à prática docente, buscando apresentar o que a literatura tem de mais avançado em termos de propostas didático-metodológicas para o ensino da EJA, qualificando desta maneira o processo de ensino e aprendizagem.

4.2 Propostas didático-metodológicas

A partir da análise feita nos artigos selecionados para a pesquisa, buscou-se extrair os apontamentos sobre recomendações didático-metodológicas para o ensino da Educação Física na EJA, por entendermos que se trata de uma demanda pouco explorada e que necessita de um aprofundamento de pesquisas, possibilitando aos docentes um acervo didático-metodológico que atenda as especificidades da EJA.

O desenvolvimento de uma proposta de Educação Física para Educação de Jovens e Adultos constitui-se, simultaneamente, numa necessidade e num desafio. É preciso reconhecer que chegou o momento de olhar para esse segmento da sociedade brasileira e buscar novas formas de viabilizar o seu acesso a esse saber. Trata-se de ajustar a proposta de ensino aos interesses e possibilidades dos alunos de EJA, a partir de abordagens que contemplem a diversidade de objetivos, conteúdos e processos de ensino e aprendizagem que compõem a Educação Física escolar na atualidade (BRASIL, 2002b, p. 195).

Inicialmente, é possível destacar que a Educação Física na EJA precisa ser abordada a partir de uma perspectiva crítica da educação. Nesse sentido, emerge a necessidade de superação do paradigma da aptidão física, que vem acompanhado a trajetória desta disciplina ao longo do tempo.

Na mesma direção, o documento que orienta o ensino da Educação Física na EJA no estado do Pernambuco, reconhece os avanços na Proposta Curricular de EF para EJA elaborado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2002). O mesmo documento propõe um programa para a EF na EJA com base em perspectivas críticas (FRANCHI; GUNTHER, 2018, p. 220).

O próprio documento curricular estadual analisado pelos autores acima destaca que “a Educação Física brasileira foi marcada pelo chamado paradigma da aptidão física, uma disciplina preocupada quase que exclusivamente em desenvolver as capacidades físicas e técnicas dos estudantes, através da ginástica e do esporte”

(PERNAMBUCO, 2013, p. 37). E romper com este paradigma configura-se como um avanço metodológico.

Outro direcionamento relevante apresentado foi a indicação de uma perspectiva de ensino estruturada a partir do acúmulo de experiência do estudante. Nesse sentido, Costa, Souza e Carvalho (2020, p. 07) trazem a recomendação de “criar a partir dos contextos, conhecimentos e as experiências dos alunos novas possibilidades de discussão desta temática, valorizando as experiências do universo vivencial do aluno para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las [...]”.

Ou seja, o ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem seria considerar a centralidade das experiências trazidas pelos estudantes da EJA na organização do trabalho pedagógico, buscando aprofundá-las e ampliá-las, possibilitando partir do senso comum até a elaboração do conhecimento científico acerca dos conteúdos da cultura corporal, em uma troca constante entre professor e aluno.

Assim, “o caminho de ida e volta aos saberes dos alunos seria uma importante postura do professor, buscando manter constante diálogo e interação entre os saberes do senso comum e o conhecimento científico que a escola propõe socializar” (RODRIGUES JÚNIOR APUD REIS; MOLINA NETO, 2014, p. 08).

Documentos como a proposta curricular Brasil (2002b) elaborada pelo Ministério da Educação, demonstra muito bem como o ensino na EJA deve partir daquilo que o estudante já carrega de entendimento sobre os conteúdos da cultura corporal, e serve como um excelente referencial para guiar a prática pedagógica do professor no ensino da Educação Física na EJA. Como apontam Franchi e Gunther (2018):

Por parte do Ministério da Educação, no ano de 2002 foi publicada a Proposta Pedagógica de EF para a EJA (BRASIL, 2002), documento que preconiza uma perspectiva de ensino assentada no acúmulo de experiências dos educandos como ponto de partida para o trabalho pedagógico de modo a poder reelaborar ou dar continuidade a elaboração de significados e conhecimentos sobre a cultura corporal de movimento. Ao longo do documento é possível identificar uma proposição de EF que atenta para a inclusão social e a diversidade como princípios orientadores, sinalizando para uma abordagem de viés mais crítico (p. 219).

As recomendações didático-metodológicas trazidas pelos autores acima encontram respaldo em outras obras da literatura sobre o tema. Segundo estas, conduzir um ensino com base na experiência prévia dos educandos é de

inquestionável importância para uma prática pedagógica de qualidade na Educação Física no contexto da EJA (LEAL; ALBUQUERQUE, 2007; SILVA; ANDRADE, 2007; SIQUEIRA; GUIDOTTI, 2017).

Diante das recomendações trazidas pelos autores, torna-se imprescindível considerar as experiências que os estudantes carregam sobre os elementos da cultura corporal. Porém, é relevante considerar também as vivências para além das aulas de Educação Física e que essas experiências nem sempre são adquiridas no contexto escolar, pois:

O trabalho com a experiência contida nas histórias de vida dos alunos, tem papel importante na valorização das tradições culturais e do saber que os educandos detêm, e foram adquiridos na vivência familiar, comunitária ou profissional, esses saberes são de extrema importância à relação dos alunos com o meio físico e social; eles não podem, portanto, ser ignorados ou desqualificados sejam eles produzidos pelos jovens ou pelos alunos idosos. (CAMILO, 2014, p. 254)

Por tudo isso, enfatiza-se a importância de reconhecer juntos aos estudantes como foram as suas aulas e vivências anteriores, para assim, proporcionar uma maior clareza ao professor de como se deram as suas experiências com a Educação Física, com o intuito de fornecer um ponto de partida ao professor, contribuindo assim, com o planejamento do trabalho docente.

Outro ponto a ser considerado nessa perspectiva é a necessidade de contextualização dos conteúdos. Estes devem dialogar com as realidades/contextos em que os estudantes estão inseridos. Linhares, Neves e Hack (2019), em trabalho desenvolvido com a EJA no Mato Grosso, mostraram que os conteúdos a serem trabalhados devem dialogar com a realidade social dos estudantes por meio de uma abordagem que articule temas de importância social e coletiva.

Neste mesmo estudo, os autores ainda indicam que, “de acordo com a concepção de Paulo Freire, não existe educação neutra e os conteúdos precisam estar ligados à realidade, desenvolvidos de maneira não mecânica” (p. 04).

Ainda sobre o tema, Brasil (2002b) indica que:

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para demover o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado, permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade (p. 203).

Observou-se ainda o reconhecimento da especificidade do sujeito da EJA, levando em consideração que o professor deve, em sua prática pedagógica, compreender as particularidades desses indivíduos.

O que merece destaque são as abordagens metodológicas propostas que sinalizam para uma atenção às especificidades desse público, particularmente com o fato de se tratar de educandos que já têm um acúmulo de conhecimentos e experiências a serem consideradas (FRANCHI; GUNTHER, 2018, p. 220).

A atenção à trajetória de vida dos estudantes da EJA pode servir como um ponto de ligação entre o reconhecimento das especificidades desses sujeitos e os conhecimentos que esses estudantes já possuem sobre os conteúdos da cultura corporal.

É importante prestar atenção nas trajetórias de vida desses estudantes, pois necessitamos compreender as representações que eles trazem de suas trajetórias escolares, para que não se repita o que já vivenciaram como experiência negativa. Olhando para essas trajetórias, também é importante compreender como os jovens e adultos da EJA aprendem. Para isso é necessário refletir sobre quais conteúdos são os mais adequados e como se pode ensinar e aprender com eles. Entendemos que é através dos conteúdos que professores e estudantes se encontram para construir, de maneira crítica, novos conhecimentos e essa noção impede que as escolhas aconteçam de maneira unilateral (REIS; MOLINA NETO, 2014, p. 640).

Reconhecer a especificidade do estudante da EJA demanda uma atenção ao seu cotidiano, buscando compreender as representações que eles já construíram sobre a Educação Física e as relações estabelecidas com o meio social que estão inseridos. Assim, é possível adequar uma proposta de ensino que seja capaz de atender aos interesses e possibilidades dos alunos da EJA.

Ao reconhecer esta especificidade, o professor precisa compreender como esse estudante desenvolve o conhecimento e o potencial de participação ativa que detém na construção deste conhecimento junto ao docente. Ou seja, o professor deve compreender o ensino como uma via de mão dupla, onde a construção acontece numa troca constante entre docentes e discentes.

Os professores da EJA precisam reconhecer o estudante como sujeito-autor de suas aprendizagens, com especificidades e identidade cultural distintas, marcadas pela exclusão ou marginalidade social. A orientação de aprendizagem desse público deve estar centrada nas especificidades dos estudantes. Por isso, as unidades apropriadas para organizar seu programa de aprendizagem são as situações de vida, e não as disciplinas. Uma vez que, não podemos vislumbrar a construção de

conhecimento quando o principal envolvido nesse processo, no caso o estudante, se sente afastado daquilo que deveria aprender (SIQUEIRA; GUIDOTTI, 2017).

Deste modo, Reis e Molina Neto, destacam que na construção de uma conjuntura entre a especificidade do estudante da EJA e o processo de ensino e aprendizagem, é importante que:

Professores, gestores, pesquisadores e estudantes construam caminhos que visem a articulação entre as especificidades dos estudantes-trabalhadores e suas trajetórias de vida, com o propósito de pensar e construir um espaço escolar capaz de atender suas necessidades (2014, p. 644).

Diante disso, as propostas apresentam direcionamentos a um ensino da Educação Física na EJA que busque criar possibilidades para articulação entre as especificidades dos estudantes e suas trajetórias de vida, através do diálogo entre suas realidades sociais e os conteúdos da cultura corporal.

A necessidade de repensar as rotinas escolares, seus tempos e espaços pedagógicos, faz-se necessária diante de um quadro que põe à mostra as fragilidades de um sistema escolar que não se apresenta compatível à realidade social na qual está inserido. A EJA, nesse sentido, em virtude de seu regramento legal, apresenta condição para inovações e ousadia, dada a flexibilidade que lhe é permitida no que diz respeito à organização dos tempos e espaços pedagógicos. O que se observa, no entanto, é que, muitas vezes, essa flexibilidade é convertida em um ensino precário e aligeirado (FRANCHI; GUNTHER, 2018, p. 219).

Porém, o que vem sendo observado nas aulas de Educação Física ao longo da sua trajetória e a partir dos indicativos trazidos pela literatura, diferem do que as propostas recomendam para o ensino desta disciplina no contexto da EJA.

O que se estabelece nas aulas de Educação Física é uma ação pedagógica muito próxima da instrumentalização, baseada na ação individual dos sujeitos, sem considerar a concretude de suas vidas no trabalho e no lazer. Parece que a Educação Física trabalha “sobre os estudantes” e não “com os estudantes”, como se eles nada trouxessem para a escola de suas trajetórias de vida, de sua cultura (REIS; MOLINA NETO, 2014, p. 648).

Frente a este cenário apresentado, Siqueira e Guidotti (2017) indicam que o ensino na EJA deve basear-se na reflexão e no debate buscando desenvolver as potencialidades de seus alunos, assim como aproveitar os saberes sociais que eles já construíram a partir das suas experiências. Ou seja, o ensino na EJA deverá contemplar as necessidades e interesses dos estudantes, tomando por referência a realidade em que eles estão inseridos. Nesse sentido, a escola assume caráter de espaço sociocultural, no qual, o aluno precisa ser valorizado e compreendido como

um ser que tem potencial para continuar aprendendo a partir de suas necessidades, interesses e limitações.

Outro ponto de destaque foram os relatos trazidos em alguns dos artigos apontando para um melhor desenvolvimento das aulas quando o professor introduzia conteúdos diversificados, deixando de lado o ensino centrado nos conteúdos mais hegemônicos da Educação Física. “Mediante projetos que buscam incluir novos conteúdos nas aulas de EF, as respostas dos alunos tendem a ser de interesse e participação, demonstrando o anseio por novos conhecimentos” (FRANCHI; GUNTHER, 2018, p. 219).

Ainda neste tema, Carvalho e Camargo (2019) demonstraram que:

A desconstrução de algumas representações sobre a EF por parte dos estudantes da EJA e apresentação de práticas que pudessem subsidiar novas formas de compreender esse componente curricular [...] resultando em um aumento expressivo de participação dos estudantes (p. 05-06).

Esta prática encontra respaldo em Brasil (2002b), Leite (2006) apud Siqueira e Guidotti (2017), que trazem alguns apontamentos indicando caminhos a serem seguidos para superação desta forma hegemônica que é tão marcante nas aulas de Educação Física no contexto da EJA. Esta quebra de paradigma visa explorar o rico acervo de conteúdos da cultura corporal.

O currículo e as práticas pedagógicas escolares precisam ser repensados, os conteúdos precisam estar ligados à realidade dos estudantes, a fim de criar possibilidades de diversificar e contextualizar esse repertório de componentes curriculares, atendendo aos diferentes interesses, ritmos de aprendizagem e às mais diversas formas de aprender, incorporando as diferenças como elementos enriquecedores do processo ensino-aprendizagem.

Trata-se de ajustar a proposta de ensino aos interesses e possibilidades dos alunos da EJA, a partir de abordagens que contemplem a diversidade de conteúdos. A escolha de objetivos e conteúdos deverá se pautar pela diversidade presente nas vivências dos diferentes grupos que chegam à escola (BRASIL, 2002; LEITE, 2006 apud SIQUEIRA; GUIDOTTI, 2017).

Aspectos relacionados à saúde também foram trazidos por alguns dos autores, demonstrando uma maior atenção que os discentes vêm dando ao tratamento deste tema nas aulas de Educação Física na EJA. “Tem se tornado crescente a

preocupação em organizar as aulas de educação física voltadas ao ensino e a vivência das diferentes manifestações da cultura corporal associadas à promoção da saúde” (LEMES et al. 2019, p. 639).

Para tanto, é necessária uma abordagem de ensino que trabalhe esse tema a partir da articulação com os conteúdos da cultura corporal, possibilitando ao estudante uma reflexão crítica sobre o tema saúde nas aulas de Educação Física.

Baseada numa visão ampliada de saúde, considera a influência dos aspectos multifatoriais (social, econômico, político, ambiental e cultural) para pensar as questões de PS e, que a abordagem da EF, pela cultura corporal, deve investir no desenvolvimento das práticas corporais (brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, dentre outras) pelo pensamento crítico, de modo a articular seus conteúdos de ensino com reflexões que auxiliem o aluno na análise crítica dos problemas contemporâneos de saúde (COSTA; SOUZA; CARVALHO, 2020, p. 02).

A partir desta afirmação, observa-se a necessidade de ampliar o entendimento sobre saúde para além das questões biológicas, relacionando essa temática ao contexto em que os discentes estão inseridos, através da valorização dos aspectos socioculturais trazidos por eles, conforme já nos mostrou Brasil (2002b)

De modo geral, foi possível identificar alguns apontamentos de como os estudos vêm abordando as propostas didático-metodológicas para o ensino da Educação Física no contexto da EJA. Ainda assim, é notório que o processo de ensino-aprendizagem da Educação Física nesta modalidade de ensino ainda carece de um maior aporte de estudos.

A publicação de propostas que orientem o trabalho pedagógico no sentido de qualificar o planejamento e a metodologia utilizada durante as aulas pode ser um meio facilitador no ensino da Educação Física na EJA, proporcionando aos estudantes a possibilidade de desenvolverem de forma sistematizada os conteúdos da cultura corporal considerando as especificidades da modalidade de ensino da EJA.

4.3 Aspectos socioculturais associados à prática pedagógica na EJA

Nos artigos analisados foi possível perceber alguns aspectos socioculturais que permeiam o debate da Educação Física na EJA e que de certa forma influencia a prática pedagógica do professor. A partir da leitura e análise das obras descritas, foi possível identificar que no atual cenário do ensino para jovens e adultos há um crescente número de jovens/adolescentes migrando para esta modalidade de ensino.

O que se desvelou para nós ao longo do tempo foi que, de um lado, existe um contingente de adolescentes que se transferem para a EJA por necessidade financeira da família, que os obriga a buscar trabalho em um período em que a os estudos ainda deveriam ser prioritários. De outra parte, observamos que muitos adolescentes, particularmente os meninos, relatavam que após sucessivas reprovações, os pais/responsáveis os obrigavam a trabalhar podendo continuar os estudos, mas no turno da noite. Tal situação revela um caráter punitivo acompanhado de discursos depreciativos em relação à capacidade de aprender desses sujeitos. Não é raro ouvir desses estudantes comentários negativos em relação a si mesmos, como: “Ah, eu sou burro mesmo, não aprendo” ou “Eu não dou para isso (estudo), não consigo” (CARVALHO; CAMARGO, 2019, p. 10).

Os apontamentos extraídos sobre o tema indicam um processo de construção bem complexo, onde estão presentes questões relativas à legislação educacional e, principalmente, um forte contexto social. Isto acaba, de certa forma, deixando a EJA como única alternativa de estudos para uma considerável parcela dos jovens de classes sociais menos favorecidas.

O alerta da presença de alunos muito jovens na EJA – que, por concepção, deveria ter como público alvo alunos trabalhadores, pessoas adultas ou idosas dos segmentos da sociedade civil – vem do insucesso escolar que retrata o problema vivido na escola regular e, também, as características que os identificam no processo de adolescência. Somam-se, ainda, os desafios sociais desses alunos, em particular a questão do acesso ao emprego e à renda, que, muitas vezes, seduz o aluno para o mundo do trabalho, promovendo a exclusão da vida escolar (SOUZA FILHO; CASSOL; AMORIM, 2021, p. 723).

Esse processo de juvenilização da EJA se torna preocupante, uma vez que carrega diversas demandas sociais, acabando por interferir no ensino desta modalidade, criando a necessidade de se construir uma nova perspectiva em relação ao estudante da EJA. “É preciso atentar para o fato de repensar a estrutura organizacional da escola com o objetivo de dar conta desse novo perfil de aluno que chega à EJA” (SOUZA FILHO; CASSOL; AMORIM, 2021, p.723).

Assim, esta nova perspectiva faz surgir a necessidade de um repensar da formação docente para o ensino na EJA, que possibilite capacitar profissionais de Educação Física com formações específicas nesta modalidade de ensino.

Diante disto, pensando em formar profissionais qualificados neste campo de atuação, considerando a ampla diversidade do público desta modalidade, foi possível identificar, críticas a formação inicial de professores de Educação Física voltada para ensino na EJA.

Identificamos o quanto os docentes que estão na EJA iniciam sua prática pedagógica sem conhecer as necessidades e características dessa modalidade, sem preparação específica para atuar com esse público. Isso nos convoca a pensar sobre a responsabilidade das universidades diante dessa formação e, ainda, o quanto essa atuação nas escolas impacta a constituição dos próprios cursos de graduação e os formadores de professores (CARVALHO; CAMARGO, 2019, p. 09).

Ainda se extraiu caminhos a serem seguidos para superar essas lacunas, partindo da implementação nos cursos superiores de Educação Física de disciplinas voltadas às especificidades dessa modalidade, e à intensificação de projetos de formação continuada que alcance esse público.

Para tanto, é pertinente ampliar as experiências acadêmicas dos(as) graduandos(as); favorecer a vinculação permanente entre espaços formadores na própria universidade, entre situações universitárias distintas, entre a educação básica e o ensino superior; e avaliar os impactos sociais dessa formação, assegurando a presença da EJA na pauta das licenciaturas de EF (CARVALHO; CAMARGO, 2019 p. 09).

Os docentes precisam estar em constante busca de aprimoramento e especialização, cabendo-lhes pôr em prática a sua formação para atuar em turmas da EJA ou buscar formação continuada para compreender mais sobre as especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

Desta forma, surge a necessidade da formação continuada do profissional de Educação Física escolar, para que ele possa, no processo de ensino e aprendizagem, ressignificar sua prática a partir das concepções de ensino que incorporou tanto enquanto aluno, como professor, refletindo assim, sobre sua prática na sala de aula, com toda a complexidade de objetivos estabelecidos nos diferentes contextos da EJA (BRASIL, 2002b; SIQUEIRA; GUIDOTTI, 2017).

Outro importante aspecto extraído refere-se à questão da diversidade encontrada nas turmas da EJA. Estas apresentam uma grande pluralidade de sujeitos, normalmente compostas de jovens/adolescentes, adultos e idosos em diferentes fases de relação com o conhecimento, formando uma variedade de sentidos étnicos, geográficos, políticos, de gênero e cultural, tendo que conviver numa mesma sala de aula.

Essa pluralidade de sujeitos característica marcante na EJA deve voltar-se para a construção de uma lógica do ensino da Educação Física sob a perspectiva da diversidade, uma vez que esse é um dos principais aspectos desta modalidade. “Dentre os níveis de escolaridade, a educação de jovens e adultos (EJA) merece

atenção, principalmente ao considerarmos dentre outros aspectos, a diversidade dos escolares, tanto numa perspectiva social e cultural como numa perspectiva de idade” (LEMES et al. 2019, p. 640).

O/a professor/a deve propor formas de conhecimento e da formação humana, sendo também de suma relevância conduzir a aula conforme as necessidades de cada um/a, proporcionando significativa aprendizagem. Na Educação Física há várias possibilidades de atuar com esse público, compete aos professores/as despertar o interesse de educandos/as, apresentando caminhos para as diferentes formas de manifestações da cultura corporal (LINHARES; NEVES; HACK, 2019, p. 08).

Todavia, as publicações de uma maneira geral destacam a diversidade na EJA a partir da variável etária. Essa relação intergeracional que é marcante nas turmas da EJA e por muitos vista como um obstáculo, propicia uma análise para além das salas de aulas, uma oportunidade de trabalhar essa relação conflituosa presente na nossa sociedade a partir dos conteúdos da cultura corporal. “A convivência intergeracional é uma realidade e necessidade para além dos muros da escola pois diferentes e mais numerosas gerações passarão a conviver nos diferentes espaços sociais” (CAMILO, 2014, p. 256).

Objetivando esta convivência intergeracional, a Educação Física, por trabalhar a corporeidade, as formas de expressões do corpo a partir da cultura corporal, possibilita a análise e a vivência desta diversidade etária numa perspectiva do corpo humano; corpos que apresentam discrepâncias trazidas principalmente por questões etárias. “O professor deverá ser um bom leitor de corpos, pois os corpos por meio de seus movimentos expressam quem são os sujeitos, suas experiências e paradigmas durante as vivências da cultura corporal” (CAMILO, 2014, p. 254).

O trabalho com a heterogeneidade etária possibilita uma maior troca de experiências no processo de ensino e aprendizagem. Através deste intercâmbio, os jovens podem adentrar no mundo de experiências dos mais velhos e vice-versa.

Para tanto, deve-se focar no aspecto positivo das gerações, planejar atividades que promovam experiências ricas e colaborativas entre os sujeitos. Sem, contudo, esvaziar os conteúdos do componente curricular e sim ensiná-los e vivenciá-los tendo em vista também esse elemento das relações sociais, permitindo o diálogo e a valorização das experiências de cada sujeito dentro de seu universo pessoal. Repensar, descolonizar o conhecimento e os padrões de comportamento e competitividade nos conteúdos, objetivos e metodologias empregadas (CAMILO, 2014, p. 257).

O perfil do estudante da EJA nas redes públicas de ensino no Brasil é formado por alunos trabalhadores, desempregados, em sua maioria mulheres, jovens, adultos, idosos e pessoas com necessidades especiais. Estes sujeitos se encontram em inadequação idade-série, são de culturas e religiões diferentes e carregam uma construção histórica a partir de gerações distintas, com diferentes experiências da cultura corporal, formadas por classes historicamente vulneráveis, tendo que conviver no mesmo contexto educacional (CAMILO, 2014; GADOTTI, 2002).

Logo, os docentes precisam ressignificar suas práticas respeitando as diferenças individuais desses sujeitos para assim atender aos distintos interesses, ritmos de aprendizagem e às mais variadas formas de desenvolvimento da cultura corporal.

O princípio da diversidade precisa estar presente ao se buscar uma aprendizagem significativa, entendida aqui como a aproximação entre os alunos e o conhecimento construído pela cultura corporal de movimento ao longo do tempo. A escolha de objetivos e conteúdo deverá se pautar pela diversidade presente nas vivências dos diferentes grupos que chegam à escola (BRASIL, 2002b, p. 199-200).

O docente precisa compreender a importância do reconhecimento da diversidade na escola. Logo, ele precisa estar preparado para trabalhar em uma turma que apresenta inúmeras diferenças, e terá de compreender esses estudantes, a fim de atendê-los diante das suas especificidades. Isto provoca o currículo a modificar-se para atender aos diferentes anseios, ritmos de aprendizagem e as mais diversas formas de aprender encontrados nas turmas da EJA, colocando as diferenças como componente enriquecedor do processo ensino e aprendizagem (SIQUEIRA; GUIDOTTI, 2017).

Desta forma, o professor enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem precisa, em sua prática, considerar a realidade social do aluno. Necessita também os conduzir para uma leitura crítica da realidade.

Pensamos a Educação Física como componente curricular de um projeto de escolarização. Na EJA, a Educação Física vai além e busca participar de um projeto de transformação social, onde a condição humana dos estudantes-trabalhadores integra o conteúdo e define as estratégias de ensino (REIS; MOLINA NETO, 2014, p. 640).

É fundamental que o docente dê um tratamento crítico àquilo que está analisando em conjunto com os alunos, uma vez, que ensinar não é somente transferir

conhecimentos, mas sim criar condições, para que o estudante desenvolva seu próprio saber. Afinal, seu papel é justamente a formação de sujeitos capazes de intervir de forma crítica, reflexiva e problematizadora na superação dos problemas e desafios impostos à sua realidade, possibilitando desta maneira, o desenvolvimento da criticidade (SIQUEIRA; GUIDOTTI, 2017).

Sendo assim, tomando como princípio norteador que a Educação Física possibilita vivenciar amplos conteúdos por intermédio das práticas corporais, é possível sistematizar o conhecimento e fazer com que o estudante articule esses conteúdos com a sua realidade cotidiana.

Isso cria a necessidade de olhar para a Educação Física como uma disciplina comprometida com o desenvolvimento da consciência crítica, capaz de estabelecer um canal para o desvelamento da realidade mediante a problematização das ações cotidianas (BRASIL, 2002b, p. 200).

Considerando que em alguns artigos analisados os autores levantaram aspectos críticos à perspectiva biologicista na Educação Física escolar, demonstrou-se, que ainda há indícios de uma forte presença nas aulas de Educação Física, de práticas de ensino centralizadas a partir de tal concepção.

Ao se eleger a perspectiva da aptidão física, com valorização estritamente epidemiológica e biológica da atividade física, resgata-se uma concepção de EF que muitos de nós tentamos superar e ir além, de caráter instrumental, não histórica, “neutra” política e ideologicamente, sob as bases de uma falsa consciência de que o exercício, por si só, é responsável pelo status de saúde individual (COSTA; SOUZA; CARVALHO, 2020, p. 03).

Diante das críticas levantadas a estas perspectivas de aulas onde os docentes desenvolvem os conteúdos da Educação Física a partir de dimensões voltadas ao rendimento e da promoção da saúde, “defendemos a presença, no ambiente escolar, de uma Educação Física que promova a ação-reflexão-nova ação sobre as práticas corporais, a cultura corporal, em busca de uma formação crítico-superadora” (PERNAMBUCO, 2013, p. 24-25).

Por último, outro aspecto bastante discutido é a importância/relevância e a obrigatoriedade da Educação Física enquanto componente curricular, e como alguns desdobramentos legais vem dificultando o processo de legitimação desta disciplina.

Acreditamos que a Educação Física se justifica e se sustenta atrelada a um projeto educativo. Assim, não é possível pensar essa disciplina escolar sem vislumbrar um projeto pedagógico e sem a necessária integração aos demais

campos de saber que atuam em um currículo escolar (REIS; MOLINA NETO, 2014, p. 637).

A legitimação da Educação Física, assim como a identidade de qualquer outra disciplina, é construída a partir de processos de negociação e disputa de valores, concepções e perspectivas. Para inserir a Educação Física dentro do currículo escolar e colocá-la no mesmo patamar de relevância das demais disciplinas, se faz necessário a construção de uma fundamentação teórica, da não improvisação e, principalmente, da elaboração de uma proposta que atenda às necessidades, anseios e interesses dos estudantes e da sociedade. A definição do papel da Educação Física desenvolve-se a partir das negociações e das disputas que ocorrem entre seus profissionais, mas também por aquelas travadas por outros atores (BRASIL, 2006; MATTOS; NEIRA, 2000).

Por muitos anos a Educação Física vem procurando se legitimar como componente curricular na escola. Franchi e Gunther (2018) destacam que, por conta de uma “brecha legal” no parágrafo 3º do artigo 26 da LDB 9394/96, é posto que a Educação Física é facultativa para pessoas que têm prole, que possui uma jornada de trabalho superior a 6 horas e que está em pleno exercício do serviço militar obrigatório (ou outra atividade que implique prática obrigatória de exercícios físicos), e pessoas com mais de 30 anos.

Essa facultatividade acaba por apresentar contradições quanto à legitimação da Educação Física. Isto dá margem para que os estudantes a desconsiderem como uma disciplina importante, principalmente levando-se em conta que boa parte dos alunos da EJA são estudantes trabalhadores e que em sua maioria se enquadram nos critérios que permitem ser facultativa a participação deles nas aulas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da Educação Física nas turmas da EJA representa a oportunidade para os estudantes desenvolverem a aprendizagem dos conteúdos da cultura corporal, possibilitando o acesso de forma sistematizada ao universo do jogo, da luta, da ginástica, da dança e do esporte. Foi a partir do reconhecimento da importância desta disciplina nas turmas da EJA que o presente estudo objetivou investigar como a Educação Física no contexto da EJA vem sendo debatida nas produções científicas

da área e de que modo proposições didático-metodológicas são apresentadas nas referidas publicações.

A partir da análise dos principais periódicos da área, observou-se uma quantidade reduzida de publicações que investigassem a Educação Física na EJA, o que merece destaque e ações específicas, uma vez que a Educação Física ainda caminha num processo de legitimação, assim como esta modalidade de ensino.

Observou-se também uma tímida superação deste cenário, considerando que nos primeiros seis anos de um total de doze (recorte temporal investigado), nenhuma publicação foi encontrada referente à Educação Física na EJA. Nos últimos três anos, por sua vez, foram identificados cinco artigos, considerando-se assim, uma evolução nas pesquisas voltadas para a referida temática.

Na análise das propostas didático-metodológicas apresentadas, observou-se que existe de maneira geral, um alinhamento com o que referendam os documentos oficiais que regem a Educação Física na EJA e também com o que está posto na literatura desta área.

Diante dos objetivos traçados para o referido trabalho, é importante ressaltar que a Educação Física na EJA vem sendo debatida nos principais periódicos da área, porém, ainda de forma reduzida. Identificou-se também que as proposições didático-metodológicas extraídas dos artigos analisados indicam que o ensino da Educação Física deve ser alinhado a uma perspectiva crítica da educação, buscando a superação da centralidade do esporte e de abordagens biologicistas que vêm sendo hegemônicas neste campo. O ensino deve partir do acúmulo de experiências que o aluno já possui, os conteúdos precisam ser contextualizados com a realidade desses estudantes, respeitando assim a diversidade e as especificidades deste público.

Ainda foi possível verificar alguns aspectos socioculturais associados à prática pedagógica da EJA, que conseqüentemente vêm influenciando o ensino nesta modalidade da educação. Observou-se que a não obrigatoriedade da prática da Educação Física prevista em lei, traz impactos negativos diretos na prática pedagógica desta disciplina curricular na EJA e, conseqüentemente, no árduo e inconcluso processo de legitimação da Educação Física enquanto componente curricular.

É possível destacar ainda o processo de juvenilização que tem acontecido na EJA, o que acaba transformando o perfil dos seus estudantes. Verificou-se também que a formação de professores de maneira geral não vem atendendo às

especificidades da EJA, o que acaba obrigando os docentes à adaptarem as características do ensino regular nesta modalidade, tendo estes, por muitas vezes, que aprender com o dia a dia.

Por fim, considerando-se que o número reduzido de estudos neste campo pode representar um fator dificultador na produção, disseminação e acesso a novas recomendações didático-metodológicas para o ensino da Educação Física no contexto da EJA, entende-se que se faz necessário um maior aporte teórico-metodológico para esta área, o que passaria por um processo de ampliação de pesquisas voltadas às especificidades deste público.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adriana; CORSO, Angela. A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. In: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: EDUCERE, Curitiba, 2015. **Anais ...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 24 set. 2018.

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-32, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTOLIN, Júlio; BOHRZ, Rafaela. Diálogo, contextualização do saber e autonomia em Paulo Freire e a semi presencialidade na Educação Superior. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1436-1461, jul./set. 2020.

BOHRZ, R. Diálogo sem distância: reflexões sobre a tutoria de um curso virtual de língua inglesa. **Revista Inter Ação**, v. 42, n. 2, p. 465-480, 2017.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, ago. 1999.

_____. **Aprendizagem social e Educação Física**. Porto Alegre: Magister, 1992

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394>. Acesso em: 05 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e o art. 92 da Lei 9294, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2003.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**; volume 1, Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, 3º e 4º ciclos**. Brasília: MEC, v.8, p.01-115, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: Educação Física. Brasília: MEC, 2002a. v.1. p.1-145. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/livro_01.pdf>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série: Educação Física. Brasília: MEC, 2002b. v.3. p.190-240. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_edufisica.pdf>.

_____. Parecer CNE/CEB n. 11/2000: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília. 2000.

CAMILO, Christiane. As possibilidades de atuação da Educação Física na educação de jovens e adultos para a relação intergeracional na educação em direitos humanos. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, V. 26, n. 43, dez/2014.

CARVALHO, Rosa; CAMARGO, Maria. Formação de professores em educação física e a educação de jovens e adultos. **Movimento**, Porto Alegre, v 25, jan./dez. 2019.

COLL, César. **Psicologia e currículo**: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar. São Paulo, Ática, 1996.

COSTA, Julio; SOUZA, Cláudia; CARVALHO, Rosa. Atuação docente em Educação Física escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ações de Promoção da Saúde. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Rio de Janeiro, v. 42, 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3. ed. Porto Alegre: Bookman Artmed, 2010.

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, Mônica; TAKAHASHI, Renata; BERTOLOZZI, Maria. Revisão sistemática: noções gerais. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 45, n. 5, p. 1260-1266, out. 2011.

FRANCHI, Silvester; GUNTHER, Maria. Juvenilização da EJA: repercussões na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 30, n. 53., p. 209-225, mai/2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido, 6.ed. São Paulo, Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Paulo Freire – 57^a ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: Ensinar e aprender com sentido. São Paulo: Cortez, 2002.

GIL, Antônio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOELLNER, Silvana. *et al.* Pesquisa qualitativa na Educação Física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 381-410, 2010.

GOMES, Isabelle; CAMINHA, Iraquitan. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. *Movimento*, Porto Alegre, v. 20, n. 01, p. 395-411, jan./mar. 2014.

LEAL, Telma; ALBUQUERQUE, Eliana (Org.). **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. 1. ed. 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEMES, Vanilson. *et al.* Efeitos da Educação Física nos níveis de aptidão cardiorrespiratória e no índice de massa corporal na Educação de Jovens e Adultos – EJA. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, São Paulo, v. 33, n. 4, p. 639-647, Out./Dez. 2019.

LINHARES, Elizete; NEVES, Luciene; HACK, Leni. Concepções de ex-bolsistas sobre o PIBID-EF e a Educação de Jovens e Adultos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, p. 1-12, 2019.

MATTOS, Mauro; NEIRA, Marcos. **Educação Física na adolescência**: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000.

MELLO, Marco. Culturas e identidades juvenis: na EJA, de quem é mesmo o bagulho? **Revista de Educação**. Porto Alegre: PMPA/SMED, Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer, 2009.

MINAYO, Maria. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 5. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n.33, set./dez. p.519 -566, 2006.

PELUSO, Débora. *et al.* Educação Física na educação (inclusiva?) de jovens e adultos: um retrato da produção científica na área. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 32, n. 66, p. 01-20, jul./dez. 2020.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Educação Física - Educação de Jovens e Adultos - Parâmetros na sala de aula**. Recife: Secretaria de Educação-PE, 2013.

_____. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Educação Física - Educação de Jovens e Adultos**. Recife: Secretaria de Educação-PE, 2013.

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

SAMPAIO, Rosana; MANCINI, Marisa. Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v.11, n.1, p. 77-82, jan./fev. 2007.

SIQUEIRA, Antonio; GUIDOTTI, Viviane. **Educação de jovens e adultos** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: SAGAH, 2017.

SOUZA FILHO, Alcides; CASSOL, Atenuza; AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.112, p. 718-737, jul./set. 2021.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; MELO Marcelo; SANTIAGO, Maria. A análise de conteúdo como forma de tratamento dos dados numa pesquisa qualitativa em Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 03, p. 31-49, jul./set. 2010.

TAFFAREL, C. Sobre o Sistema de Complexos Homem-Esporte-Saúde: reflexões a partir de contribuições da Alemanha. In: MATIELLO JÚNIOR, Edgard; CAPELA, Paulo; BREILH Jaime (Org.). **Ensaio alternativo latino-americanos de educação física, esportes e saúde**. Florianópolis: Copiart, p. 159-183, 2010.

VAGO, Tarcísio. O "esporte na escola" e o "esporte da escola": da negação radical para uma relação de tensão permanente. **Movimento**, Porto Alegre, ANO III, n. 5, p. 04-17, jul./dez. 1996.