

SÉRGIO HENRIQUE NOBLAT DE ANDRADE JÚNIOR

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO IPOJUCA-PE: uma análise a partir das práticas dos professores.

Recife, 2019

SÉRGIO HENRIQUE NOBLAT DE ANDRADE JÚNIOR

O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO IPOJUCA-PE: uma análise a partir das práticas dos professores.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano
Orientador: Prof. Dr. Marcelo Soares Tavares de Melo

Recife, 2019

Catálogo na fonte:
bibliotecário: Aécio Oberdam, CRB4:1895

A553o Andrade Júnior, Sérgio Henrique Noblat de.
O ensino da educação física na educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino do Ipojuca-PE: uma análise a partir das práticas dos professores / Sérgio Henrique Noblat de Andrade Junior. – Recife: o autor, 2019.
151 f.; 30 cm.

Orientador: Marcelo Soares Tavares de Melo.
Dissertação (mestrado) – Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba. Programa associado de pós-graduação em Educação Física.
Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Educação física. 2. EJA. 3. Prática pedagógica I. Melo, Marcelo Soares Tavares de (orientador). II. Título.

796.07 CDD (23.ed.)

SERGIO HENRIQUE NOBLAT DE ANDRADE JUNIOR. O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO IPOJUCA-PE: uma análise a partir das práticas dos professores. DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FÍSICA CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

A dissertação O ensino da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino do Ipojuca-PE: uma análise a partir das falas dos professores sobre suas práticas pedagógicas.

Elaborada por SÉRGIO HENRIQUE NOBLAT DE ANDRADE JÚNIOR

Foi julgada pelos membros da Comissão Examinadora e aprovado para obtenção do grau de MESTRE EM EDUCAÇÃO FÍSICA na área de concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano

Data: 22 de março de 2019.

Prof. Dr. Marcos André Moura dos Santos
Coordenador do Programa Associado de Pós-graduação em Educação Física UPE/UFPB

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Marcelo Soares Tavares de Mello
1º Examinador/ Orientador
Universidade de Pernambuco (UPE)

Prof. Dr^a. Ana Rita Lorenzini
2º Examinador
Universidade de Pernambuco (UPE)

Prof. Dr^a. Livia Tenório Brasileiro
3º Examinador Universidade de Pernambuco (UPE)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todo(a)s que fazem parte da educação pública: servidores, professores, comunidade escolar, que diariamente vem desenvolvendo práticas humanizadas, dialógicas e criativas, a partir de uma concepção crítica e reflexiva acerca da escola e de sua função social.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus todo-poderoso, amigo de todas as horas. Nas horas de dificuldades, de angústia e de provações pessoais e profissionais nunca perdi à fé, à esperança e a oportunidade de avançar, cada vez mais, mesmo com limitações e dificuldades. Se conseguir chegar até esse momento, todo meu trabalho não seria possível sem a sua benção, auxílio e permissão.

Dona Severina- Avó/Mãe (In Memoria) e Simone Alves(Mãe- In Memoria) pessoas iluminadas que vem me guiando, desde nascimento até atualidade, através dos seus ensinamentos pautado pela ética, humildade, trabalho e amorosidade venho trilhando meu caminho profissional e familiar. Vocês são minha fonte inesgotável de energia, esperança e amor. Obrigado, por todos os ensinamentos que me oportunizaram em vida, bem como os momentos que passamos juntos.

Parafraseando o professor Paulo Rosas (2003), "se houver morte - nas voltas do mundo a gente vai se encontrar". Severina - Avó/mãe e Simone (mãe), vocês estão sempre comigo em todos momentos da minha vida, guiando meus passos. Ainda iremos se encontrar.

Ao meu orientador, professor Marcelo tavares, pelo seu ensinamento, sensibilidade e humildade no processo de construção de conhecimento, respeitando desde o início, minha proposta em estudar educação física na Eja. Suas orientações são mais que informações técnicas e científicas, mas orientações para à vida. És mais que orientador, professor. És um amigo.

É *sine qua non* seu trabalho desde a formação inicial e continuada de professores, pautado pela ética, humildade, amor e criticidade, em prol de uma educação e, especial, uma educação física de qualidade para os sujeitos e, especial, os estudantes oriundos da Escola Pública.

Silvia (Silvinha), obrigado querida pela paciência, carinho, amor e sensibilidade durante esse meu processo formativo no mestrado. Suas palavras, carinhos e amor me ajudam, diariamente, a dar sempre meu melhor naquilo que eu faço. Sua presença me acalma, alegra e me inspira na minha vida pessoal, prática profissional e na produção científica. És uma pessoa iluminada, encantadora e maravilhosa.

À minha família Noblat e Alves, pai, tios, sobrinhos e cunhadores que acompanharam indiretamente minha pesquisa do mestrado. Sempre com pensamento positivo, motivando para a realização desse trabalho. Adoro cada um(a) pessoa dessas famílias. Agradeço por cada momento, comemoração e dificuldade que passamos juntos ao longo de todo esse tempo. Vocês são muito importantes em minha vida!

À banca examinadora: Prof. Dr. Agostinho Rosas, Profa. Dra Livia Tenório Brasileiro, Profa. Dr. Ana Rita Lorenzinni, Prof. Dr. Marcílio Souza Júnior. Agradeço pela contribuição em minha pesquisa, a partir de sugestões, reflexões e leituras para ampliar o referencial acerca da educação física e EJA, do fórum EJA Pernambuco.

Ao Grupo de pesquisa Ethnós, pra mim uma grande família acadêmica. Prof. Marcelo Tavares, Ana Rita, Livia, Marcílio, Rodrigo Falção, Kadja Michelle, Marcos Aurélio e tanto outros colegas que vem desenvolvendo pesquisa na educação básica, na formação inicial e continuada de professores, a partir de trabalhos ligados à prática corporais e suas interfaces no contexto sociocultural e escolar.

Agradecer aos sujeitos da pesquisa, professores de educação física da Rede Municipal de ensino do Ipojuca, por aceitarem contribuir com minha pesquisa. Professores que, cotidianamente, enfrentando os desafios de abordar os conhecimentos da educação física na EJA, pois a diversidade de contextos e faixa etária dificulta o processo de ensino-aprendizagem.

Aos amigos que, desde a época da faculdade: Wheydson Felipe, Michel Freire, Nilson Bezerra, Paulo Henrique e Saulo vem acompanhando minha trajetória. Vocês são amigos para vida!

Aos amigos/servidores da Secretaria de Educação do Ipojuca, em especial, aos analistas educacionais: Evana Ribeiro, Flávia Santana, Lywistone Galdino, Luciana Maria, Rafael Amorim, Heraldo Martins, Paulo Nogueira, Thiago Pereira, Fabiana Ribeiro, Marília Leite, Gírlândio Lima, Luís Gustavo; e às pedagogas: Ana Célia, Ana Catarina e Ana Laura. Servidores que vêm, diariamente, desenvolvendo seus trabalhos, pautado pela ética, compromisso e sensibilidade com a educação pública, a partir de uma concepção crítica e reflexiva da gestão pública e do compromisso com quem mais precisa.

À Prefeitura do Ipojuca que concedeu minha licença remunerada para conclusão da minha dissertação, em especial, ao professor Norberto Júnior, Profa. Silvia Helena e demais profissionais que fazem parte da Diretoria de Ensino.

Ao Dr. Samuel Abath pelo acompanhamento, direcionamento e sensibilidade com meu estado de saúde durante esse processo do mestrado e do meu contexto pessoal. Um tratamento humanizado, acolhedor e dialógico, pautado pela ética, compromisso e seriedade. Aprendizado significativo que tive durante o tratamento, obrigado pela sua contribuição em minha vida, Dr. Samuel.

RESUMO

Esta pesquisa reflete sobre o ensino da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Ipojuca: uma análise a partir das práticas dos professores. O problema de pesquisa é: como acontece o ensino da Educação Física na EJA na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Ipojuca-PE? Tem como objetivos analisar o ensino da Educação Física na EJA na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Ipojuca-PE. Subsidiados nos estudos de Carvalho(2004), Cury(2000), Freire (2010), Lima (2009), Pinto (2007) para posicionar a EJA no contexto educacional Brasileiro e no Estado de Pernambuco, situando a EJA em consonância com as transformações político-econômicas e sociais do Brasil da década de 30 até os dias atuais. Além disso, perscrutamos as discussões presentes no Fórum EJA de Pernambuco, trazendo à tona elementos presentes em sua historicidade e acontecimentos que permearam as edições do Fórum. Metodologicamente, o estudo se apropriou de uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter descritivo (SAMPLERI *et al.* 2006), na qual foi tomado por base o método hermenêutico-dialético (MINAYO, 1998). Utilizamos um questionário com perguntas fechadas (GIL, 2008) e a entrevista semiestruturada (MINAYO, 1998). Para a etapa da análise dos dados, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo categorial por temática (BARDIN, 2011). A concepção de prática pedagógica crítica e reflexiva é assumida na pesquisa, trazendo à tona a indissociabilidade entre teoria-prática, a articulação entre conhecimento prático e social, sendo esta um ponto de partida e de chegada da ação docente. A prática pedagógica da Educação Física na EJA, a partir das experiências realizadas no Programa de Educação de Jovens e Adultos(PEJA), bem como através de anais (resumos expandidos) do CONBRACE sobre Educação Física na EJA, revelaram uma diversidade de produções e temática presentes na prática pedagógica da educação física na EJA. A prática pedagógica dos professores que ministram aula na EJA, na Rede Ensino da Prefeitura do Ipojuca, apresentou diferentes expressões, a partir da realidade e da especificidade que a EJA exige em cada contexto educativo. A Experiência Profissional, Organização do Conhecimento, Cotidiano Escolar e Formação Continuada foram categorias que emergiram para o ensino da Educação Física na EJA, da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Ipojuca. A realidade foi expressa como sendo um elemento que subsidia a elaboração, o desenvolvimento e a materialização das

aulas na EJA, possibilitando articular os conhecimentos da Educação Física com o cotidiano dos estudantes, vislumbrando um ensino comprometido com a formação crítica, reflexiva e cidadã dos sujeitos em sociedade.

Palavras-Chave: Educação Física. EJA. Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This research reflects on the teaching of Physical Education on adult education of the municipality of Ipojuca: an analysis through the teacher's practice. The main issue is: how does teaching of Physical Education for adults in the education department of Ipojuca? The objective of this study is to analyse the teaching process of Physical Education to the adult students. We base our studies on Carvalho (2004), Cury (2000), Freire (2010), Lima (2009), Pinto (2007) to position the adult education inside the Brazilian educational context and the State of Pernambuco as well, being adult education in consonance with the political, economic and social transformations from the decade of 1930 until the present time. Furthermore, we examine the discussions which happened at the Forum of Adult Education of Pernambuco, bringing about the present elements in their historical impact and events which crossed the Forum editions. Metodologically, the study assumed the form of qualitative research, with descriptive character (SAMPIERI et al., 2006) based on the hermeneutical-dialectical method (MINAYO, 1998). We used a survey with closed questions (GIL, 2008) and the semi-structured interview (MINAYO, 1998). For the data analysis, we used the technique of categoric thematic content analysis (BARDIN, 2011). The conception of critical and reflexive is taken on the research, bringing about the impossibility of separation between theory and practice, the articulation between practical knowledge and social, being this a starting and arrival point for the teaching practice. The pedagogical practice of Physical Education on the adult education, from the experiences developed at PEJA, and also through expanded summaries which show a diversity of productions and topics on teaching Physical Education on adult education. The practice of teachers of adult education in Ipojuca has shown different expressions from the reality and specificity which adult education demands in each and every educational context. Professional experience, Knowledge Organisation, School Daily Activities and Continuing Development are categories which have emerged for the teaching of Physical Education on adult education in Ipojuca. The real situation was expressed as an element that supports elaboration, development and materialisation of adult education classes, making possible the articulation of knowledge on Physical Education with the daily life of students, aiming a teaching process committed with a critic and reflexive formation.

Keywords: Physical Education. Youth and Adult Education. Pedagogical Practice.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Cronograma das ações | 29 |
| Quadro 2 - Análise de Conteúdo – Entrevista..... | 33 |
| Quadro 3 – Panorama das produções da Educação Física no PEJA..... | 64 |
| Quadro 4 – Panorama das produções científicas envolvendo a abordagem da Educação Física na EJA. | 82 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Formação acadêmica..... | 105 |
| Gráfico 2 – Atuação docente..... | 105 |
| Gráfico 3 – Tempo de atuação na EJA..... | 106 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANE - Analista Educacional

CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências dos Esportes

CONBRACE- Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte

CONDEPE/FIDEM- Agência Estadual de Planejamento e Pesquisas de Pernambuco

CPRM-Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais

EJA- Educação de Jovens e Adultos

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PEJA- Programa de Educação de Jovens e Adultos

NUPEP- Núcleo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos

PIB- Produto Interno Bruto

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNBE- Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE- Plano Nacional de Educação

PPGCM- Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano

RMR- Região Metropolitana do Recife

SEDUC-Secretaria de Educação do Ipojuca SEI- Sistema Educacional do Ipojuca

UFPE- Universidade Federal de Pernambuco UFRPE-Universidade Federal Rural de Pernambuco

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UNDIME/PE-União dos Dirigentes Municipais de Educação de Pernambuco

UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

ONU- Organização das Nações Unidas

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

IDHM- Índice de Desenvolvimento Humano do Município

Sumário

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 17 |
| 1. DECISÕES METODOLÓGICAS..... | 21 |
| 1.1 O Lócus da Pesquisa..... | 25 |
| 1.2 Sujeitos da Pesquisa..... | 27 |
| 1.3 Procedimentos de Coleta e Análise..... | 29 |
| 2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma contextualização..... | 34 |
| 2.1 O Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco (1992 – 2008)... | 48 |
| 3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: experiências na prática pedagógica..... | 56 |
| 3.1 A Educação Física na EJA: uma experiência a partir do PEJA..... | 63 |
| 3.2 A Educação Física na Eja: uma análise a partir das produções dos CONBRACES – CBCE..... | 81 |
| 4. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO IPOJUCA..... | 102 |
| 4.1 Perfil dos Sujeitos da Pesquisa..... | 104 |
| 4.2 A Realidade da Educação Física na EJA do Ipojuca: um olhar a partir das práticas dos professores..... | 108 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 125 |
| REFERÊNCIAS..... | 129 |
| APÊNDICES..... | 136 |
| ANEXOS..... | 141 |

INTRODUÇÃO

A ideia de analisar o ensino da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de ensino da Prefeitura do Ipojuca-PE emergiu por meio da inquietação em identificar as práticas dos professores que ministram aulas na EJA, revelando suas nuances e especificidades presentes na prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam na EJA, nas unidades de ensino do Município do Ipojuca-PE.

O interesse pela temática Educação Física e EJA emergiu no processo de formação inicial e continuada, no qual a partir da lacuna no currículo da Escola Superior de Educação Física (ESEF) da Universidade de Pernambuco (UPE) que não oportunizou elementos que refletissem teórico-metodologicamente o ensino da Educação Física na EJA, sendo enfatizada a inserção da educação física no sistema de ensino regular, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais e Ensino Fundamental - anos finais e Ensino Médio.

Na ausência de elementos que articulassem a inserção do componente curricular Educação Física e a EJA no meu processo formativo, realizei pesquisas monográficas na graduação em Educação Física (2012), no curso de pós-graduação *Lato Sensu* (2015) em Educação Física escolar e na pesquisa em voga da pós-graduação *Strictu Sensu* - curso de mestrado. Estas pesquisas buscaram ampliar referências, na intenção de compreender propostas curriculares para educação física na EJA, pesquisa bibliográfica e práticas pedagógicas dos professores de educação física para o ensino da educação física na EJA, respectivamente.

Sobre a concepção de prática pedagógica da Educação Física na EJA, esta foi subsidiada a partir do estudo Arroyo(2013), Freire (2010), e Veiga (1992) que convergem sobre a compreensão da prática pedagógica a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, tendo a prática social como ponto de partida e chegada da ação docente, havendo uma indissociabilidade entre teoria-prática, possibilitando uma aproximação entre os conhecimentos escolares e a realidade sociocultural dos estudantes.

A prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam na EJA

da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Ipojuca-PE foi iniciada a partir do ano de 2013 com a inserção da educação física na matriz regular de ensino da referida rede. Na Rede de Ensino do Ipojuca não há, até o momento, documento curricular que oriente o ensino da educação física na EJA, sendo este subsidiado da proposta curricular do Estado de Pernambuco para o ensino da educação física na escola.

O Estado de Pernambuco, ao longo de sua história, tem apresentado contribuições para o ensino do componente curricular Educação Física, através de documentos institucionais presentes na política educacional desde a década de 80 até a atualidade.¹

No ano de 2013, o Estado de Pernambuco, a partir da Secretaria de Educação, elaborou o primeiro documento específico sobre a Educação Física (EF) na EJA, denominado de Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco - PCPE (2013) e o Parâmetros em Sala de Aula - PSA. Este último surgiu como uma tentativa de aproximar o conhecimento específico de cada componente curricular com a realidade em sala de aula, através de reflexões teórico-metodológicas, da sistematização do conhecimento e sugestões de procedimentos teórico-metodológicos a serem potencializados na prática pedagógica dos professores que ministram aulas na EJA.

Corroborando esse pensamento, no Município do Rio de Janeiro, em 2009, é elaborado, a partir do estudo de Carvalho *et al.* (2009), o primeiro e único livro acerca da prática pedagógica da EF na EJA, sendo construído por meio de um processo de formação continuada com os professores de educação física e sujeitos da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, possibilitando elementos teórico-metodológicos para o ensino da educação física na EJA, a partir de uma concepção crítica e reflexiva nas escolas. Esta referência é importante para estudos que tenham a prática pedagógica da educação física na EJA como objeto de estudo.

Além dessa referência, debruçamos também sobre a produção da Educação Física na EJA, a partir dos anais (resumo ampliados do CBCE), especificamente no Grupo de Trabalho Temático (GTT) Escola no CONBRACE de 2001 até os dias atuais, revelando experiência na prática pedagógica da educação física na EJA.

¹Uma proposta para a escola pública (PERNAMBUCO, 1989), Subsídios para a organização da prática pedagógica nas escolas: Educação Física (PERNAMBUCO, 1992), Política de Ensino e Escolarização Básica (PERNAMBUCO, 1998), Base Curricular Comum para as Redes Públicas de Ensino de Pernambuco – Educação Física (PERNAMBUCO, 2006), Orientações teórico-metodológicas – PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO – Ensino Fundamental e Ensino (PERNAMBUCO,2010) (PCPE, 2013, p.15-16).

“A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria” (BRASIL, 2010, p.32). A EJA necessita de um tratamento teórico-metodológico diferenciado, o qual reconheça o sujeito em sua totalidade, considerando os aspectos sócio-históricos, afetivos, valorizando o saber que os estudantes possuem, dos estudantes enquanto seres dotados de conhecimento, indivíduos ativos no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Sousa (2011), a Educação Física é um componente curricular presente em toda educação básica, sendo indispensável sua presença na formação cidadã dos estudantes na escola. A EJA é um modalidade de ensino pertencente à educação básica, portanto, é imprescindível a presença da EF na EJA, possibilitando o acesso ao conhecimento historicamente produzido na escola.

A educação física tem conhecimento a ser ministrado na EJA durante a Educação Básica, podendo oportunizar aos estudantes momentos para experimentação, interpretação, tomada decisões do seu corpo em movimento, enquanto linguagem corporal a partir dos conhecimentos presentes nas aulas de educação física.

As aulas de educação física na EJA da Rede Municipal de Ensino do Ipojuca possui especificidades e características próprias, haja vista a diversidade do contexto sociocultural e a heterogeneidade do sujeitos que compõem a EJA.

Diante disso, o problema de pesquisa que emergiu é: “Como acontece o ensino da Educação Física na EJA da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Ipojuca/PE”?

A pesquisa teve como objetivo geral: analisar o ensino da Educação Física na EJA da Rede Municipal de ensino da Prefeitura do Ipojuca. Para além deste, os objetivos específicos foram os seguintes: contextualizar a EJA no sistema de ensino nacional e, em especial, no Fórum EJA de Pernambuco; revelar experiências na prática pedagógica com a Educação física na EJA a partir do PEJA e das produções do CONBRACE ; compreender as práticas dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino do Ipojuca ministram aulas na EJA.

Nosso trabalho foi composto por quatro momentos. No primeiro momento, apresentamos os procedimentos metodológicos a partir do paradigma hermenêutico-dialético, sendo explicitada a técnica de análise e interpretação dos dados que foram utilizados na pesquisa. No segundo momento, fizemos uma contextualização sobre a

Educação de Jovens e Adultos no sistema de ensino nacional, assim como a partir da discussão em Pernambuco no Fórum da EJA. No terceiro momento, analisamos as experiências na prática pedagógica sobre a educação física na EJA, trazendo à tona experiências a partir da educação física no PEJA, bem como nos anais dos CONBRACES organizados pelo Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE), a partir do ano de 2001 até os dias atuais. No quarto momento, apresentamos uma análise dos dados oriunda das entrevistas com os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Ipojuca, possibilitando uma aproximação da pesquisa de campo com o referencial teórico. Por fim, realizamos uma análise conclusiva do estudo, trazendo à tona aspectos presentes na fundamentação teórica, bem como na pesquisa de campo, possibilitando a aproximação entre os dados encontrados no campo (achados da pesquisa) com a literatura.

1. DECISÕES METODOLÓGICAS

Nessa pesquisa, de natureza qualitativa com base no método da hermenêutico-dialética, revelou que os procedimentos de coleta e análise dos dados foram investigados e analisados, tanto os documentos como as respostas ao questionário exploratório e a entrevista semiestruturada com os professores de Educação Física que ministram aulas na EJA da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Ipojuca, tendo como referência a técnica de análise de conteúdo categorial por temática (BARDIN, 2011).

Segundo Minayo (1998), a hermenêutica-dialética inaugura um novo paradigma filosófico no campo das ciências sociais. Este paradigma filosófico confere ao pesquisador “uma autoridade epistêmica capaz de dar conta de seus pressupostos e produzir níveis de racionalidade cuja legitimação vai se repondo através do progresso do trabalho teórico” (MINAYO, 1998, p. 226).

Essas duas ciências, conforme a autora argumenta, possibilitam contribuições para trabalhos científicos que tomem a comunicação enquanto elemento central. Nessa discussão, a razão humana na sociedade pode, ao mesmo tempo, compreender e contestar; respeitar a totalidade da vida humana, além de entrar em contradição a partir da comunicação dos conflitos sociais.

O potencial e a força que a ação comunicativa representa aos seres humanos, a partir da hermenêutica-dialética, pode fornecer elementos para a identificação, interpretação e compreensão da realidade, revelando as contradições e aproximações presentes na fala e na prática dos sujeitos envolvidos.

Em nossa pesquisa, o paradigma hermenêutico-dialético subsidiou desde a escolha do referencial teórico, perpassando pela coleta e análise dos dados, fornecendo elementos para a compreensão do contexto investigativo e da prática pedagógica dos professores de educação física que ministram aula na EJA.

Para Minayo (1998), a hermenêutica-dialética configura-se como um esforço que ultrapassa a proteção do objeto oriundo das Ciências Sociais, resguardando os procedimentos científicos em detrimento dos processos tecnocráticos do conhecimento presente na ciência.

A hermenêutica-dialética é um paradigma de pesquisa que não se reduz a uma teoria de tratamento de dados. Pelo contrário, esta constitui, ao mesmo tempo, uma área de conhecimento humano ligada à interpretação dos dados científicos coletados, podendo produzir, também, reflexões filosóficas acerca da *práxis*, das relações do ser humano em sociedade, ser humano e natureza, revelando o contexto de sua produção, aproximações e distanciamentos presentes na realidade no contexto investigativo.

A hermenêutica-dialética suscita uma reflexão que considera os elementos presentes a partir da comunicação, do contexto de sua produção, permitindo a interação entre o pesquisador, os sujeitos e o seu *lócus* investigativo numa perspectiva que os torna indissociáveis. Esta corrente filosófica traz consigo uma especificidade que tem em seu bojo reflexões acerca da fala, trazendo à tona elementos para identificar, compreender e interpretar os nexos e as relações que encontram-se inseridos à comunicação.

No estudo em voga, utilizamos o paradigma hermenêutico-dialético para compreender a educação física na EJA, suas nuances, seu contexto de produção e a prática pedagógica dos professores de Educação Física pertencentes à Rede Municipal de Ensino do Ipojuca. Além disso, a partir desse paradigma filosófico, a nossa postura enquanto pesquisador, as relações que estabelecemos com os sujeitos da pesquisa e com a realidade investigada.

A hermenêutica-dialética é uma corrente filosófica que orienta o trabalho a ser desenvolvido pelo pesquisador em contato com a realidade investigada, com os sujeitos e na interpretação dos dados científicos. Essa corrente filosófica permite ao pesquisador ter elementos para a compreensão e interpretação da realidade investigada, pois

O pesquisador tem que aclarar para si mesmo o contexto de seus entrevistados ou dos documentos a serem analisados. Isso é importante, porque o discurso expressa um saber compartilhado com outros, do ponto de vista moral, cultural e cognitivo. a) O estudioso do texto (o termo texto aqui é considerado no sentido amplo: relato, entrevista, história de vida, biografia, etc.) deve supor, a respeito de todos os documentos, por mais obscuros que possam parecer à primeira vista, um teor de racionalidade e de responsabilidade que não lhe permita duvidar. b) O intérprete toma a sério, como sujeito responsável, o ator social que está diante dele. c) O pesquisador só pode compreender o conteúdo significativo de um texto quando está em condições de tornar presentes as razões que o autor teria para elaborá-lo. d) Por outro lado, ao mesmo tempo que o analista busca entender o texto, tem que julgá-lo e tomar posição em relação a ele. Isto é, qualquer intérprete deve assumir determinadas questões que o texto lhe apresenta como problemas não resolvidos. E compenetrar-se do fato de que

no labor da interpretação não existe última palavra. e) Toda interpretação bem-sucedida é acompanhada pela expectativa de que o autor poderia compartilhar da explicação elaborada se pudesse penetrar também no mundo do pesquisador. Tanto o sujeito que comunica como aquele que o interpreta são marcados pela história, pelo seu tempo, pelo seu grupo. Portanto, o texto reflete essa relação de forma original (MINAYO, 1998, p. 222).

A hermenêutica-dialética é uma possibilidade para estudos que se apropriem da comunicação como objeto de pesquisa, buscando desvelar conhecimentos que possam parecer inacessíveis à compreensão humana no momento de sua elaboração. A comunicação pode permitir uma aproximação ou distanciamento entre o pesquisador, objeto e contexto de sua produção, a partir das interlocuções, das contradições que o discurso e a prática revelam acerca do objeto estudado.

O método hermenêutico-dialético orientou nosso trabalho de pesquisa, fornecendo elementos para a compreensão, identificação e interpretação dos estudos epistemológicos realizados nesse trabalho, sendo a comunicação uma possibilidade a ser investigada como objeto de estudo. Esse paradigma filosófico permite um entrelaçamento entre o pesquisador e o objeto, desvelando conhecimento acerca do fenômeno investigado, a partir da aproximação e do distanciamento que a comunicação pode emergir na prática e na fala dos sujeitos pertencentes a uma determinada realidade.

Amaral (2012) enfatiza a pesquisa como meio para a produção do conhecimento. É através dela que se conhece o novo, se descobre o desconhecido, se encontram respostas para as perguntas acadêmicas, solucionam-se problemas de diversos campos do saber, entendendo-a enquanto uma ação humana na busca pelas resoluções de questões que emergem nos diferentes contextos sociais.

Em nosso estudo, aproximamo-nos da pesquisa de natureza qualitativa, pois esta nos possibilita apreender dados da realidade que, muitas vezes, não são entendidos com o devido rigor que merecem. A pesquisa qualitativa

trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2016, p.20).

O nosso trabalho aproxima da pesquisa de natureza qualitativa, pois na medida em que busca elucidar os estudos epistemológicos presentes no seu ínterim, no caso em questão, o ensino da Educação Física na EJA da Rede Municipal de

Ensino da Prefeitura do Ipojuca. Neves (1996, p.1), ao referir-se às características da pesquisa qualitativa, assinala a relevância da atitude de ir ao encontro do entendimento do fenômeno.

O estudo optou pela pesquisa descritiva, pois esse tipo de estudo possibilita uma análise do fenômeno de maneira minuciosa. Sampieri *et al.* (2006) argumentam que a abordagem descritiva congrega uma gama de propriedades e características relevantes à compreensão de qualquer fenômeno analisado. Assim, esta escolha metodológica permite ao pesquisador analisar, registrar e interpretar os dados investigados.

Utilizamos a pesquisa bibliográfica como forma de aquisição dos dados. Para Gil (2008, p.50), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos”. Com base nessas fontes citadas, podemos delimitar argumentos do nosso estudo por meio da leitura de livros, artigos, dissertações e teses que se aproximem de discussões a respeito da Educação Física na EJA. Essa proposta nos permite entrar em contato com a atualidade na produção do conhecimento que permeia este campo do saber.

A pesquisa bibliográfica também foi utilizada com a finalidade de elaborar uma revisão da literatura acerca da EJA, da produção acerca da educação física no PEJA, dos anais (resumos ampliados do CBCE) para fundamentar nosso arcabouço teórico, ampliando o entendimento acerca do contexto da EJA no contexto educacional brasileiro e, em especial, em Pernambuco a partir do Fórum da EJA. Elaboramos uma síntese da produção do primeiro livro *Educação Física Escolar na educação de Jovens e Adultos*, presente no PEJA, bem como a partir da produção no CONBRACE de 2001 até os dias atuais.

Recorremos também a pesquisa documental, que segundo Tonozi-Reis (2009), corresponde à análise de fonte de dados a partir de documentos de ordem histórica, institucional, associativa, oficial, etc. Para a autora, este tipo de pesquisa permite uma análise em que o pesquisador adentra nos documentos que possuam sentido e significado para organização da educação ou ensino.

Subsidiemo-nos também da pesquisa de campo, com o intuito de fundamentar o objeto de pesquisa, uma vez que foram realizadas entrevistas semiestruturadas. Nesse contexto, Minayo (2016) afirma que o trabalho de campo fornece elementos para compreendê-lo para além de um simples campo investigativo ligado às descobertas, o qual visa não apenas conhecer, compreender e estudar o fenômeno,

mas também criar possibilidades para que o conhecimento investigado desvele a realidade presente no campo.

O estudo de campo foi realizado a partir da entrevista semiestruturada.

A entrevista é uma importante técnica adotada pelo fato de possibilitar o contato direto com os sujeitos investigados. A partir dela é possível dialogar sobre assuntos relacionados ao objeto de estudo, devido à interação que se estabelece entre pesquisador e investigado. No roteiro de entrevistas (APÊNDICE B) foram levantados questionamentos com os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino do Ipojuca, especificamente acerca do ensino da Educação Física na EJA.

Ao buscarmos o entendimento sobre o objeto estudado, utilizamos a técnica de análise de conteúdo, especificamente do tipo categorial por temática, pois esta possibilita um desmembramento do texto para identificação do fenômeno estudado.

O desmembramento do texto permitiu estruturá-lo em categorias empíricas e analíticas. Dessas categorias que emergiram da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, realizamos inferências com o intuito de revelar elementos presentes na discussão acerca da EJA e da educação física na EJA, processo de ensino - aprendizagem, formação inicial e formação continuada.

1.1 O Lócus da Pesquisa

Nosso lócus de investigação concentra-se no Município de Ipojuca que, de acordo com o CPRM (2005), está localizado na mesorregião Metropolitana do Recife e na Microrregião Suape do Estado de Pernambuco, limitando-se ao Norte com a Cidade do Cabo de Santo Agostinho, ao Sul com a Cidade de Sirinhaém, ao Leste com o Oceano Atlântico, e ao Oeste com a Cidade de Escada, distante da Cidade do Recife a 49 km.

O Município do Ipojuca possui características peculiares no que se refere aos aspectos geográficos, históricos e econômicos, que remontam desde seu processo de criação e desenvolvimento até os dias atuais, influenciado por uma herança da monocultura da cana-de-açúcar na economia local e delimitação do espaço geográfico.

De acordo com as informações colhidas nos sítios da Prefeitura do Ipojuca, da

Secretaria de Educação e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), este Município foi desmembrado do Cabo de Santo Agostinho/PE e alçado à categoria vila em 30 de março de 1846, com o nome de Nossa Senhora do Ó.

A condição de cidade com a denominação de Ipojuca ocorreu em 06 de junho de 1896. O Município recebe esse nome por estar inserido nos domínios da bacia hidrográfica do rio Ipojuca, palavra de origem tupi guarani *lapajuque*, que significa Água Escura, tendo o cultivo da cana-de-açúcar como principal fonte econômica daquela época.

Do século XVI ao presente, o cultivo da cana-de-açúcar continua sendo uma das principais fontes de renda da população. Apesar de o complexo industrial de Suape fazer parte da região do Município do Ipojuca, a Cidade não se planejou para a implantação desse complexo, pois a população do Ipojuca carece de uma formação de mão-de-obra especializada, experiência profissional e nível educacional para assumir as oportunidades de trabalho presentes nesse contexto.

A presente pesquisa não pretende discutir as relações de trabalho presentes no Município do Ipojuca, tampouco propor alternativas de superação, aproximação entre o campo profissional agrário e o industrial, mas apresentar um panorama do nosso *lócus* de investigação. Neste caso, o panorama do Município do Ipojuca, especificamente no que diz respeito ao Ensino da Educação Física na EJA do referido Município.

Neste sentido, resgatar os dados que dizem respeito ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e Índice de Desenvolvimento Humano do Município (IDHM) se faz necessário para uma diagnose de como se encontra o Município. Nessa perspectiva, é válido destacar que, atualmente, esses indicadores de desenvolvimento humano estão ligados ao campo da saúde, educação e concentração de renda.

Quanto à economia, segundo dados do CONDEPE/FIDEM (2012), o produto interno Bruto (PIB) do Município do Ipojuca tem como principais fontes econômicas o comércio, as indústrias de transformação concentradas no estaleiro Atlântico Sul e os serviços prestados às empresas e ao complexo portuário de Suape. Além disso, o PIB *per capita* em Ipojuca lidera o ranking em Pernambuco e aparece como o segundo maior do Nordeste e o 14^o maior do Brasil.

Esse dados expressivos referente à economia do Município do Ipojuca está relacionado a implementação e ao desenvolvimento do complexo portuário de

Suape, além dos recursos oriundo do turismo presente na região, através do balneário de Porto de Galinhas e das praias: Muro Alto, Cupe, Maracaípe e Serrambi pertecente ao Município do Ipojuca.

Sobre a Educação Jovens e Adultos no Município do Ipojuca, não identificamos documentos que revelassem a especificidade dessa modalidade de ensino na Rede Pública Municipal, havendo informações gerais presentes na política educacional, bem como a partir do portal de notícia da Seduc do Ipojuca. A ausência dessas informações limitou nosso aprofundamento sobre a EJA na Rede Municipal, sendo apresentadas informações acerca da localização espaço-geográfico, econômico e histórico do Município do Ipojuca.

1.2 Sujeitos da Pesquisa

O estudo foi composto por todos os professores de Educação Física que responderam ao questionário exploratório (APÊNDICE A), por meio do qual buscamos analisar o ensino da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino do Ipojuca.

Quanto à escolha dos sujeitos, são professores de Educação Física da Rede de Ensino do Ipojuca. A Rede Municipal de Ensino possui 27 (vinte e sete) professores lotados, sendo dois afastados atualmente do trabalho, um por ter assumido o cargo de gestão, enquanto o outro encontra-se em licença sem vencimentos. Deste quantitativo, há 25 (vinte e cinco) servidores efetivos, sendo apenas 02 (dois) professores em regime de trabalho contratual.

Desse quantitativo, a Rede Municipal de Ensino possui 13 (treze) professores que ministram aulas na EJA. Após a aplicação do questionário exploratório, alegando motivos pessoais, 05 (cinco) professores desistiram de continuar fazendo parte dessa pesquisa, reduzindo o quantitativo para 08(oito) sujeitos.

Sobre os critérios de inclusão para escolha dos professores, eles foram escolhidos a partir dos seguintes critérios: ser graduado em Educação Física, ser professor efetivo e lecionar na modalidade de ensino EJA. Os critérios de exclusão tiveram como premissa: 1- não responderam o questionário exploratório; 2- não permitiram a realização da entrevista.

A opção pelo professor com cargo estatutário a ser investigado deu-se pelo entendimento de que o profissional nessa conjuntura funcional pode permanecer por um período mais prolongado na administração pública, viabilizando o andamento da pesquisa no referido *locus* de análise.

A escolha de professores que ministram aulas de Educação Física na EJA foi utilizada pelo fato de que a legislação educacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, alterada pela Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003). Esta Lei atualiza as prerrogativas quanto ao componente curricular educação física, pois reconhece 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.

A Lei nº 10.793 não consegue esclarecer sobre a presença da Educação Física na EJA, uma vez que os sujeitos da EJA possuem especificidade de idade e jornada de trabalho que se enquadram na dispensa das aulas de educação física. A dispensa das aulas práticas de educação física não significa ausência desses sujeitos do componente curricular educação física, pois essa área de ensino promove conhecimento teórico-prático que possibilita a formação cidadã na escola.

Corroborando esse pensamento, a resolução Nº. 07/2010 apresenta que a Educação Física no Ensino Fundamental - Anos finais - deve ser obrigatoriamente ministrada por professores graduados em suas respectivas áreas do conhecimento. E, nesse sentido, nossa pesquisa se propõe a analisar o ensino da Educação Física na EJA da Rede Municipal do Ipojuca.

A instrução normativa nº 01/2012 da Rede Estadual de Ensino propõe, em Art.37: integram as Matrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio, os seguintes componentes curriculares: I - na base nacional comum: a) linguagens, códigos e suas tecnologias: 1 - língua portuguesa; 2 - arte; 3 - educação física. (p.11).

Na Rede Municipal de Ensino do Ipojuca, o componente curricular educação física é ministrado na EJA no turno regular do aluno, tendo professores graduados na área específica de atuação a partir das III e IV fases da EJA. Há apenas um professor que ministra aula em todas as fases da EJA na Rede Municipal de Ensino.

É evidente que, tomando como referência os dispositivos legais no âmbito da educação nacional, assim como a partir da instrução normativa da Rede Estadual de Ensino, Nº 01/2012 e 07/2010, bem como na Rede Municipal de ensino do Ipojuca, o componente curricular Educação Física está presente na EJA.² A presença do professor graduado na área específica é uma exigência para atuar a partir do Ensino Fundamental - Anos Finais até o Ensino Médio.

Todavia, há barreiras que limitam a prática do componente curricular Educação Física na EJA, havendo uma facultatividade a partir de peculiaridade prevista nos dispositivos legais. Essas barreiras podem ocasionar a dispensa dos alunos das aulas práticas do componente curricular Educação Física, impossibilitando o acesso aos conhecimentos a partir da experimentação corporal.

1.3 Procedimentos de Coleta e Análise

As técnicas utilizadas para a coleta de dados foram: o questionário exploratório (APÊNDICE A), contendo 03 (três) questões objetivas, na intenção de sondar entre os professores aqueles que ministram aulas de Educação Física na EJA e a entrevista semiestruturada (APÊNDICE B) com 10 (dez) questões que versaram sobre o ensino da Educação Física na EJA.

Quadro 1 - Cronograma das ações

| Data | Instituição | Ação |
|------------|---------------------------|--|
| 12/09/2018 | SEDUC–Formação continuada | Encaminhou projeto dissertativo a ser desenvolvido na Rede Municipal de Ensino |

² Na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco (2011), a EJA é ofertada através de fases e módulos, sendo as fases responsáveis pelo Ensino Fundamental- Anos Iniciais e Anos Finais. Enquanto o módulo responsável pelo Ensino Médio. As fases estão organizadas em quatro, saber:

EJA Fase I - 1ª ao 3ª ano do Ensino Fundamental;
 EJA Fase II - 4ª e 5ª ano do Ensino Fundamental;
 EJA Fase III - 6ª e 7ª ano do Ensino Fundamental;
 EJA Fase IV - 8ª e 9ª ano do Ensino Fundamental;
 EJA Módulo I - 1ª ano do Ensino Médio;
 EJA Módulo II - 2ª ano do Ensino Médio;
 EJA Módulo III - 3º ano do Ensino Médio.

| | | |
|----------------------|--------------------|---|
| 21/09/2018 | SEDUC-Formação | Apresentação do questionário exploratório, síntese do projeto e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido(TCLE). |
| 24/09/2018 | Escolas Municipais | Realização da Entrevista com os professores A, B e C |
| 25/09/2018 | Escolas Municipais | Entrevista com os Professores D e E. |
| 26/09/2018 | Escola Municipal | Entrevista com o Professor F |
| 27/09/2018 | Espaço Municipal | Entrevista com o Professor G |
| 28/09/2018 | Escola Municipal | Entrevista com o Professor H |
| Total: 8 professores | | |

Fonte: Questionário exploratórios

O questionário é, ao mesmo tempo, uma técnica e um instrumento de coleta de informação muito utilizado nas pesquisas em Educação Física desse caráter. De acordo com Lakatos e Marconi (2010), o questionário é um instrumento de coleta constituído por uma série ordenada de perguntas a serem respondidas por escrito. O questionário possibilita, *a priori*, uma aproximação prévia com os possíveis sujeitos da pesquisa, selecionando, direcionando e organizando os dados e as ações a serem adotadas, mediante as respostas às questões elencadas na fase inicial do estudo.

E, nesse sentido, solicitamos à Secretaria de Educação da Rede Municipal do Ipojuca a permissão para desenvolver o estudo dissertativo com base no cronograma abaixo. Encaminhamos o projeto dissertativo à Prefeitura Municipal do Ipojuca em (12/09/2017) e iniciamos a pesquisa a partir de 21/09/2018, junto aos professores nas unidades de ensino.

Vinte e sete professores da Rede Municipal de Ensino, aplicamos o questionário individualmente. A formação aconteceu no início do mês de agosto, mas como ainda não tínhamos em mãos o parecer do Comitê de Ética em Pesquisas

(CEP), nossa ação, na formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino, ficou impossibilitada.

Sendo assim, realizamos uma busca no Sistema Educacional do Ipojuca (SEI) para identificar os professores que atuam ministrando aula na EJA. Após essa busca no SEI, fomos até as unidades educacionais dos sujeitos da pesquisa de posse da carta de apresentação, síntese do projeto dissertativo, questionário exploratório e TCLE para que estes tivessem contato com as informações do projeto dissertativo.

Após a resposta ao questionário exploratório, 08 professores fizeram parte da nossa pesquisa, sendo agendadas individualmente as entrevistas, que foram realizadas em suas respectivas unidade de ensino. As entrevistas foram do tipo semiestruturadas.

Para Trivinos (1987), esse tipo de coleta de dados valoriza a presença do investigador na condução de questionamentos, fornecendo-lhe elementos para que este possa oportunizar aos sujeitos da pesquisa a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação. Para o autor, a entrevista semiestruturada é apoiada em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, favorecendo um campo de interrogativas, que mediante as respostas dos sujeitos podem gerar outras hipóteses.

Em nossa pesquisa, a entrevista semiestruturada possibilitou uma compreensão sobre o ensino da Educação Física na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Ipojuca, sendo solicitado aos sujeitos da pesquisa a permissão para a utilização de gravador de áudio durante a realização das entrevistas e, em seguida, assinatura do TCLE (ANEXO 1).

Para análise dos dados, utilizamos a técnica de análise de conteúdo do tipo categorial por temática, pois permite uma compreensão sobre o rumo que o estudo toma desde a gênese até sua consecução. Assim sendo, essa análise de dados se propõe a “compreender o que foi coletado, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e ampliar a compreensão de contextos para além do que se pode verificar nas aparências do fenômeno” (SOUZA JÚNIOR *et al.*, 2010, p. 34).

A análise de conteúdo oportuniza compreender os dados da pesquisa, relevando elementos teórico-práticos que contribuem para pesquisas que buscam evidenciar o rigor acadêmico, respeitando as etapas e fases, bem como suas categorias empíricas e analíticas que se desenvolvem de modo contínuo na construção do conhecimento científico.

A análise de conteúdo foi empregada, em nosso estudo, para categorizar as falas dos professores de Educação Física pertencentes à Rede de Ensino da Prefeitura do Ipojuca e que ministram aulas na EJA.

Corroborando esse pensamento, iniciamos a fase exploratória que, segundo Minayo (2016), antecede a pesquisa do campo e é responsável pela coleta dos dados. Nesse processo há divisões, sendo organizada em categorias analíticas e categorias empíricas. A primeira diz respeito ao referencial teórico da pesquisa, enquanto a segunda é fruto da operacionalização oriunda do campo.

A partir de Bardin (2011), elaboramos os indicadores para a Análise de Conteúdo (APÊNDICES A e B). Sobre a unidade contexto, esta representa um elemento importante das categorias analíticas. A unidade de contexto tem as seguintes características:

A unidade de contexto serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro (BARDIN, 2011, p.137).

As unidades de registro têm como função a codificação do segmento de conteúdo, possibilitando compreensão da unidade central da mensagem. A categorização unidade central permite analisar o conteúdo da mensagem através da decomposição do conjunto de informações, sendo reestruturada mediante as unidades de contexto e unidades de registro. Essa conexão entre as unidades que compõe Nossas categorias analíticas foram: **Educação Física, EJA.**

Estas permearam toda a discussão realizada ao longo do texto, além de ser o objeto de estudo pesquisado, sendo elas interligadas ao processo ensino-aprendizagem da Educação Física na EJA na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Ipojuca.

As Categorias Empíricas que emergiram durante a pesquisa de campo foram: **Experiência Profissional; Formação Inicial; Organização do Conhecimento; Cotidiano Escolar e Formação Continuada.** Estas categorias tiveram maior incidência nas falas dos professores da Rede Municipal de Ensino, revelando inquietações sobre o ensino da Educação Física na EJA. Essas categorias empíricas mantêm uma relação imbricada com as categorias analíticas, sendo oriundas da pesquisa de campo. Tais categorias foram organizadas no quadro.

Quadro 2 - Análise de Conteúdo – Entrevista

| CATEGORIAS EMPÍRICAS | | |
|---------------------------------------|--------------------------------------|--|
| EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS | | |
| Unidade de contexto | Unidade de registro | Comentários |
| Professor | Tempo | Experiência profissional diz respeito à trajetória do professor. |
| FORMAÇÃO INICIAL | | |
| Professor | Teoria-prática Formação Humana | Formação Inicial é um processo em construção da identidade profissional, possibilitando uma relação teoria-prática, objetivando uma formação humana, crítica e reflexiva para o exercício do magistério. |
| ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO | | |
| Seleção, organização e sistematização | Procedimentos Metodológicos | Organização do conhecimento é a estruturação do saber ministrado que possibilita um ensino com qualidade. |
| COTIDIANO ESCOLAR | | |
| Realidade | Aluno | É um espaço complexo, dialético e dinâmico, constituído pelo contexto sociocultural, político que influencia e sofre influência da sociedade no interior da escola |
| FORMAÇÃO CONTINUADA | | |
| Prática pedagógica Periodicidade | Professor | É uma prática formativa perene, ininterrupta que possibilita o trabalho em conjunto, favorecendo o compartilhamento de conhecimento. |

Fonte: os autores.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma contextualização

Este capítulo objetivou contextualizar a Educação de Jovens e Adultos no cenário educacional Brasileiro e, em particular, no Estado de Pernambuco a partir da produção do Fórum da EJA. Para tal, subsidiamos nossa pesquisa a partir do estudo de Carvalho (2004), Freire (1957, 2001), Lima (2009), Pinto (2007), e, ainda, no Parecer nº11/2000 do Conselho Nacional de Educação, que orientou as Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos, no ano 2000, elaborado por Jamil Cury.

Essas referências foram utilizadas a partir de uma contextualização dos acontecimentos que estão presentes na história da EJA no sistema educacional brasileiro, bem como nas discussões presentes no Fórum EJA de Pernambuco, sendo explicitadas as edições que fizeram parte do processo de elaboração do Fórum EJA de Pernambuco até o ano de 2008.

A história é uma possibilidade para a compreensão da ação humana em sociedade, fornecendo elementos para a construção, o desenvolvimento e a materialização de caminhos a serem percorridos pelo homem na realidade sociocultural, mediado pelo espaço e tempo em que encontra-se inserido.

Para mim, a história é um tempo de possibilidades e não de determinações. E se é tempo de possibilidades, a primeira consequência que vem à tona é a de que a História não apenas é, mas também demanda liberdade. Lutar por ela é uma forma possível de, inserindo-nos na História possível, nos fazer igualmente possíveis. Em lugar de ser perseguição constante ao pecado em que me inscrevo para me salvar, a História é a possibilidade que criamos ao longo dela, para nos libertar e assim nos salvar (FREIRE, 2001, p.35).

A história, a partir desta perspectiva epistemológica, é compreendida como um campo de conhecimento dinâmico, dialético e inacabado, a qual reconhece a produção humana como um processo sociocultural perene, paulatino e contínuo que se expressa através da participação dos sujeitos na construção da história, e não apenas reprodutor desta.

A história de vida, o diálogo e o respeito ao saber dos sujeitos são categorias presentes na obra de Freire, fornecendo elementos para compreender a história para além do entendimento “oficial”, linear e segregador. Esta se limita a reproduzir os

fatos, a cronologia e a sociedade a partir de um modo mecânico, tradicional e sectário, retratando a história como *lócus* investigativo determinista, ao invés de possibilista, contínua e de participativa.

a história, ao refletir sobre nossas experiências passadas, contribui para compreendermos o nosso presente, o que fomos e quem somos hoje, além de apontar possibilidades e escolhas para o futuro. (LANNA JUNIOR; BOCELI, 2010, p.1).

A história enquanto campo de construção sociocultural, fornece elementos analíticos para o entendimento da sociedade em diferentes períodos históricos, de forma dinâmica, articulada e dialética, pautada por uma complexidade e reflexão sobre a análise dos fatos.

Nosso trabalho não se propôs a discutir a história da EJA no Brasil desde a inserção na educação brasileira até os dias atuais, numa perspectiva histográfica. A pesquisa teve a preocupação de contextualizar a presença da EJA no sistema educacional nacional, trazendo à tona, em seu bojo, diferentes concepções epistemológicas, tensões e lutas que essa modalidade de ensino vem enfrentando ao longo da história na educação Brasileira.

As tensões que permearam a história da EJA no Brasil direcionaram um processo que ora caminhou: para uma formação dialógica, crítica e reflexiva, havendo momentos em que a EJA percorreu a formação simplista, mecânica, de manutenção do *status quo* da sociedade vigente. A EJA emerge no contexto educacional brasileiro permeado pelos acontecimentos ligados à conjuntura política, econômica e social que influenciaram sua presença na escola.

Quanto a esse contexto acima citado, tivemos os seguintes acontecimentos:

[...] Inicialmente, a inserção da Revolução de 30 e a emergência das ideias liberais; logo depois o processo de lutas políticas e sociais com a Revolução Paulista e sua derrota em 1932; a constitucionalização em 1934; a ALN (Aliança Libertadora Nacional) e rebeldia de 1935; movimento organizado pelo Partido Comunista, que também fracassou, a consolidação do Estado Nacional e o fortalecimento do Executivo Federal; o relativo distanciamento e enquadramento das forças sociais através da estrutura corporativista; a abolição dos partidos políticos e o consequente controle da vida política do país; a participação do Brasil na Guerra entre 1941/44, o período de redemocratização em 1945 com a criação de novos partidos políticos e legalização do PCB (Partido Comunista Brasileiro) (CARVALHO, 1985, p.51).

O contexto sócio-histórico e a mudança no modelo econômico do sistema agrário para o industrial foram fatores importantes para que a EJA ganhasse espaço no contexto educacional brasileiro, exigindo do poder público espaços para

instrumentalizar os adultos para assumir os campos de trabalho nas fábricas. A revolução de 30, com a adoção de um novo modelo econômico industrial, ampliou a mão de obra de adultos na fábrica, no entanto estes precisavam de uma formação técnica para atuar nesse espaço de trabalho.

No campo curricular da EJA, a década de 1930 trouxe contribuições para sua ampliação e desenvolvimento nas escolas. De acordo com Carvalho (2004), educadores como Anísio Teixeira e Pascoal Lemme implantaram cursos para adultos que consideravam o interesse dos estudantes e as oportunidades de emprego. A adoção desse tipo de proposta, além de respeitar os anseios dos sujeitos, através de uma participação voluntária e opcional, articulou o conhecimento escolar com a realidade laboral.

Corroborando esse pensamento, ainda no período acima citado, houve a experiência de implementação de uma estrutura curricular “sem seriação especial de matéria, com duração variável, de acordo com a condição dos alunos, cuja natureza dependia das solicitações e interesse dos candidatos” (MOREIRA, 1997, p.169).

A experiência na educação de adultos, na referida época, ocorreu desde a organização curricular, numa perspectiva ampliada, a qual considera a sistematização do conhecimento escolar de modo gradual e espiralado e, além disso, também preza pela participação popular na tomada de decisão e no delineamento dos cursos, visando a melhoria dos serviços prestados, assim como a elevação do nível educacional dos sujeitos.

Em 1932, o Movimento Pioneiros da Educação, liderado pelos educadores Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, promulgou o ensino primário extensivo para adultos. Vale salientar que, apesar dos avanços conquistados em meados da década de 1930 para essa modalidade de ensino, o referido período histórico também foi marcado por percalços em sua trajetória.

Segundo Carvalho (2004), na Ditadura do Estado Novo (1937-1945) houve uma supressão dos direitos sociais outrora adquiridos, bem como a diminuição da força do movimento escola novista no país. Além disso, houve no campo educacional, a implantação da Reforma Capanema, em 1942, que trouxe mudanças na educação, através da publicação de decretos.

[...] a) Decreto-lei 4.073, em 30 de janeiro de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Industrial); b) Decreto-lei 4.048, em 22 de janeiro de 1942, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), c) Decreto-lei 4.244, em 9 de abril de 1942 (Lei Orgânica do Ensino Secundário) e d) Decreto-lei 6.141, em 28 de dezembro de 1943 (Lei Orgânica do Ensino Comercial) (PALMA

FILHO, 2010, p.95).

Com a publicação dos decretos, houve um deslocamento voltado para formação do estudante numa ótica estritamente técnica, simplista, visando à preparação aligeirada para assumir os postos de trabalho, em detrimento de uma visão crítica e reflexiva do ato educativo.

Na década de 1940, o ensino técnico e profissionalizante teve destaque no cenário pedagógico brasileiro, movido por aspirações tecnicistas e industriais e desencadeou na escola uma formação conteudista e mecanicista, com a criação de espaços especializados na oferta deste tipo de curso.

Sobre a criação desse centro especializado, comenta que:

A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) vem corroborar com a intenção da sociedade capitalista e dos grupos econômicos dominantes: sem educação profissional não haveria desenvolvimento industrial para o país (FRIEDRICH *et al.*, 2010, p.02).

O aparecimento desses *lócus* de formação técnico/profissional, bem como o emprego deste tipo formativo de ensino esteve ligado ao contexto sociocultural que o Brasil estava passando naquele período. No entanto, esse modelo educacional não solucionou os problemas ligados à educação pública, - tais como o analfabetismo, presente no Brasil, inclusive - significativos para os sujeitos envolvidos no processo, deixando o país com déficit maior do que estava anteriormente.

Carvalho (2004) apresenta que o censo de 1940 escancara os altos índices de analfabetismo da população brasileira, pois aproximadamente 55% (cinquenta e cinco por cento) de analfabetos com faixa etária entre 18 (dezoito) anos ou mais engrossavam essa lista.

Esses altos índices de analfabetismo, somados ao pós-guerra mundial(1937-1942) fizeram com que o poder público, o âmbito Municipal, Estadual e Federal, bem como a Organização das Nações Unidas(ONU) unissem esforços para pensar ações efetivas que cuidassem dessa parcela da população de maneira mais eficaz.

No âmbito internacional, a criação da ONU em Fevereiro de 1945, na Cidade de São Francisco, EUA, emergiu com a finalidade de restabelecer a paz entre as nações mundiais e, além disso, este órgão institucional buscou desenvolver propostas que elevassem a qualidade de vida de todos os indivíduos, independente da classe social, étnica, credo, política ou orientação sexual, respeitando a dignidade

humana como patrimônio universal.

No âmbito Nacional, o ano de 1958 foi marcado pelo II Congresso de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, sendo o Estado de Pernambuco a alçar visibilidade nesse congresso. Um grupo de pesquisadores do Estado de Pernambuco, liderado por Paulo Freire, apresentou uma proposta em prol de uma educação voltada para o desenvolvimento da criticidade. Esta proposta teceu apontamentos quanto à precariedade dos prédios escolares, do material didático e da formação dos professores naquela época.

O grupo de Pernambuco elaborou um documento da 3ª Comissão, denominado *A Educação de Adultos e as Populações Marginais: Mocambos*, estruturado por Paulo Freire. Este documento versou sobre elementos fundantes para a educação de adultos, considerando os aspectos e singularidades sociais e culturais de cada sujeito envolvido no processo.

o documento apresenta elementos para a compreensão da educação de adultos, pois

Nas zonas de mocambos, situadas nos córregos, nos morros, nos mangues e areais de Recife, habitam três tipos sociais distintos: I) O proletário assalariado; II) O sub-proletário, vivendo de biscates; III) O mendigo real ou falso. O primeiro, fazendo parte sistemática do circuito econômico. O segundo, fora do circuito, em caráter sistemático e esforçando-se para entrar nele. O terceiro, improdutivo e refletindo mais fortemente nossa patologia social. Essas zonas se situam na parte urbana, suburbana e urbana de Recife e vêm recebendo o impacto constante de populações rurais do Estado e de outros estados da região e constituindo o que o sociólogo Gilberto Freire já chamou de processo de "inchação do Recife". Parece- nos que qualquer trabalho de educação de adultos para residentes nessas zonas terá de se fundar na consciência dessas realidades (FREIRE, 1958, p.7).

O documento compreende a alfabetização a partir de um processo de politização e compreensão do contexto sociocultural, em detrimento de uma formação mecânica, ligada à decodificação de palavras a serem assimiladas pelos estudantes durante as aulas, sendo relevante uma aproximação da educação com a prática social dos sujeitos, oportunizando a construção em sintonia com a realidade dos estudantes.

A educação e, em especial, a educação de adultos assume a partir dessa perspectiva epistemológica uma concepção progressista, emancipatória e dialógica, na qual possibilita uma formação plural do indivíduo, buscando articular os saberes advindos da realidade com a vida em sociedade.

Assim é que nos parece dever a educação de adultos, entre nós, ser uma educação que estimule no brasileiro a colaboração, a decisão, a participação, a responsabilidade social e política do homem. Disposições mentais que refletem uma categoria do saber que não é apreendida intelectual ou nacionalmente, mas existencialmente, pelo conhecimento vivo dos seus problemas e dos problemas de sua comunidade local. Pela discussão desses problemas em suas ligações uns com os outros. Pela criação posterior aos grupos de estudos, dos grupos de ação, através do que o homem vai ganhando experiência e sabedoria. Programa de trabalho que parta do mais simples da vida local - dos buracos das ruas - das poças de lama - da água - das fossas - das muriçocas - da vida econômica da zona das leiras - das indústrias - das suas instituições e agências sociais - da vida religiosa - da vida recreativa - da vida política municipal - até estes, ou muitos destes problemas serem vistos nos planos mais amplos: estadual, regional e nacional. Dados estes que não devem ser, porém, discursados, mas discutidos (FREIRE, 1958, p.8).

Essa educação que Freire nos convida a pensar possibilita compreendê-la e exercê-la de forma autônoma, crítica, reflexiva e colaborativa, estabelecendo nexos com a formação cidadã dos sujeitos circunscritos na prática social. Nesse documento, ficam presentes concepções de educação, educação de adultos, marginalidade, bem como a sua visão de mundo.

Nessa mesma linha de pensamento, o educador Pernambucano João Francisco de Souza (2000), ao observar o documento de 1958, comentou o seguinte:

[...] Síntese do debate daquela situação chama a atenção não apenas para a importância das condições histórico-estruturais e culturais daquele momento. Não as encara somente como uma contextualização necessária de conhecer os tipos humano-sociais que contribuem para criar essas estruturas e circunstâncias e que, ao mesmo tempo, são por elas criados (SOUZA, 2007, p. 91).

Esse documento elaborado por Freire é registro sobre a EJA no contexto do Brasil e, em especial, na realidade local da Cidade do Recife, capital Pernambucana, pois apresenta elementos sobre teoria e prática da educação de adultos, na identificação dos sujeitos marginalizados e da realidade sociocultural.

Carvalho (2004, p. 127) comenta que, naquele Congresso Nacional de Educação de Adultos, ocorreu uma ruptura na forma de compreender a educação de adultos, colocando em realce as causas sociais do analfabetismo e condicionando a sua eliminação ao desenvolvimento da sociedade.

Para a autora, o contexto sociocultural que se apresentava naquela época, bem como os espaços de lutas desenvolvidos por educadores em prol de uma educação pública possibilitou a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (LDBEN).

Nesse bojo de reivindicação, foi elaborado em 1962 o Plano Nacional de Educação. No entanto, devido ao contexto sociopolítico em que se encontrava o Brasil, em 1963, foram extintas as campanhas nacionais de educação de adultos. A publicação deste Plano Nacional fez com que se fosse pensada uma nova perspectiva teórico-pedagógica para a Educação de Adultos, com a finalidade de disseminar para todo o território Nacional um programa de alfabetização.

Acerca deste acontecimento, Carvalho (2004, p.13) argumenta que:

Aquelas experiências educativas, advindas dos movimentos que emergiram na primeira metade da década de 1960 refletiam o cenário político cultural vivido pelo país naquele momento. Estudantes, intelectuais e artistas retomam o debate sobre a temática da arte e do saber popular na perspectiva de conscientização do povo, no que diz respeito ao entendimento dos caminhos para transformação do país.

Três décadas após esses acontecimentos acima expostos, preocupado com a situação da educação de adultos, Paulo Freire atualiza o debate sobre esta situação, conceituando em associação à Educação Popular.

O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos – trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos -, nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da educação popular. A Educação de Adultos, virando Educação Popular, tornou-se mais abrangente (FREIRE, 1993, p. 16).

Para Gadotti (2011, p. 36), educação de adultos, educação popular, educação não formal e educação comunitária são usados, muitas vezes, como sinônimos, mas não são. De acordo com o autor, o termo educação de adultos e educação não formal diz respeito à mesma área, disciplina teórica e prática de educação. A educação de adultos tem sido popularizada por organizações internacionais, tais como a UNESCO, para designar uma área específica da educação. Enquanto o termo educação não formal vem sendo adotado, prioritariamente, nos EUA para designar a educação de jovens e adultos realizada em países de terceiro mundo, ligados a projetos de educação comunitária.

Segundo o autor, nos Estados Unidos, a educação de adultos é destinada

para a educação não formal aplicada no nível local do país. Com isso, há uma diversidade e similaridade de terminologia para tratar a educação de jovens e adultos, mas elas carregam em seu bojo concepções, características e finalidades diferentes, a depender do emprego e de sua especificidade.

Nesse sentido, Pinto (2007, p. 72) fornece elementos para a contextualização da EJA no sistema educacional brasileiro. Além disso, o referido autor trata da Educação de Adultos, por meio de sua obra clássica *Sete lições sobre educação de adultos*. Pinto (2007, p.71-72) argumenta que:

A distinção entre a educação escolarizada da criança e a do adulto, e todos os problemas pedagógicos que suscita, tem que se apreciar sempre do ponto de vista das disponibilidades sociais de trabalho, tais como existem em uma determinada comunidade;

O que distingue essas modalidades de educação não são seus aspectos pedagógicos específicos (conteúdo e forma, conhecimento e método). Isto é apenas o secundário, estruturado sobre uma realidade de base (e que a reflete), o primário, que é a distribuição das possibilidades sociais de trabalho. Para a criança ir à escola não é um dever (noção idealista, abstrata), e sim, primordialmente, um poder (que se decide no plano social);

Os problemas pedagógicos (a matéria a ensinar, os currículos, os métodos) correspondentes a cada faixa etária são distintos. Por isso, a alfabetização do adulto é um processo pedagógico qualitativamente distinto da infantil (a não ser assim, cairíamos no erro da infantilização do adulto). Dessa forma, assim como não se pode reduzir o adulto à criança, tampouco se pode reduzir a criança ao adulto;

O que distingue uma modalidade de educação de outra não é, portanto, o conteúdo, os métodos, as técnicas de instruir (isto é o secundário, o reflexo) e sim os motivos, os interesses que a sociedade, como um todo, tem quando educa a criança ou o adulto;

O ponto de partida do processo formal da instrução não é a ignorância do educando e sim, ao contrário, aquilo que ele sabe, a diferença de procedimento pedagógico se origina da diferença no acervo cultural que possuem a criança e o adulto no momento em que começam a ser instruídos pela escola. A distinção de idades se traduz pela distinção da experiência acumulada, ou seja, de educação informal (pré- escolar) que a sociedade distribui à criança e ao adulto em razão do desigual período de vida que cada um possui.

Em vista disso, Freire, Gadotti e Pinto (2007) coadunam sobre a importância da especificidade da EJA na educação como um todo. Eles convergem quanto ao processo de ensino aprendizagem, o qual consideram que o compartilhamento de saberes destes sujeitos (professor e aluno), o diálogo, a construção coletiva, o reconhecimento da pluralidade e da singularidade dos indivíduos, somado a isso, o reconhecimento enquanto ser histórico e de cultura e seu inacabamento. “(...) Os

homens se educam entre si, mediados pelo mundo” (FREIRE, 2000, p. 68).

A concepção educacional proposta pelos educadores e, em especial, por Freire descola-se de sua análise para compreensão do ato educativo como um processo teórico- prático, visando à produção, ampliação e reelaboração do conhecimento em prol da formação humana pautada pela ética, amorosidade e cidadania, vislumbrando uma compreensão crítica e reflexiva do processo ensino-aprendizagem.

Mas, apesar desta politicidade, a emancipação dos sujeitos, “a pedagogia freiriana” e a educação de adultos no Brasil sofrem uma repulsa com o golpe militar de 1964. Nesse contexto histórico, há um processo de silenciamento das práticas educativo-críticas, sendo instaurada a Ditadura Militar no Brasil.

Sobre esse contexto de silenciamento de práticas na EJA, Carvalho (2004, p.139) arguemnta que:

O golpe militar desencadeado nesse ano provocou uma profunda ruptura no contexto político e social, destruindo as estruturas estabelecidas nascidas de um processo de transformação econômica que havia chegado ao limite das suas possibilidades: o regime constitucional de 1946, o sistema de partidos múltiplos, as organizações políticas de massa, a estrutura sindical, etc. Em seu lugar, esse golpe militar estabelece uma estrutura política mais favorável à nova situação econômica das classes dominantes.

A mudança do Regime político no país, devido ao golpe militar instaurado no Brasil, trouxe diversas transformações para a educação de adultos sob o viés de uma educação popular. Nesse ínterim, houve perseguições de líderes políticos e intelectuais, outros foram exilados e ideias censuradas, alegando-se que este pensamento era nocivo para a sociedade vigente.

Objetivando substituir o ato educativo da educação de adultos, foi criado, em 15 de dezembro 1970, através do Decreto Lei N.º 5.379, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), tendo em vista uma formação de mão de obra para o mercado de trabalho, pautado por uma concepção tecnicista do processo de alfabetização. Este movimento pretendia erradicar o analfabetismo da população adulta, através da ênfase educativa funcional e estritamente técnica do processo de ensino-aprendizagem.

O MOBRAL representou um esforço macro, em âmbito nacional, com a finalidade de extinguir o analfabetismo dos adultos via a capacitação dos indivíduos.

O Mobral instalou comissões municipais por todo o país, responsabilizando-

as pela execução das atividades, enquanto controlava rígida e centralizadamente a orientação, supervisão pedagógica e produção de materiais didáticos (DI PIERRO *et al.*, 2001, p.61).

O princípio desse programa de alfabetização consistia em perscrutar todas as Regiões Brasileiras, difundido a visão de educação que deveria ser incorporada nas plataformas de ordem Federal, Estadual, Municipal de ensino como forma de garantir o sucesso desta iniciativa, como também reduzir as taxas de analfabetos no país, estimulando apenas a leitura e escrita dos educandos de forma mecânica.

O MOBRAL foi instituído no início do governo Médici (1970) e substituído no governo José Sarney (1985/89) pela Fundação Educar, extinta pela medida Provisória 251, editada no dia da posse do presidente Fernando Collor em 1990.(ALMEIDA; CORSO, 2011, p.24).

Em nossa análise, outros documentos importantes para EJA no Brasil foram: o Parecer nº11/2000, elaborado por Jamil Cury, no Conselho Nacional de Educação, que subsidia as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a Resolução nº 01/2000 e a LDBEN 1996.

A opção por retratar esses dois momentos históricos para a EJA não significa que desconsideramos as contribuições dos anos (1985/89) pela Fundação Educar: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criados no Governo Lula.

Na LDBEN, especificamente no Art. 37, determina-se que a EJA é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, considerando-se a sua especificidade.

[...] os sistemas de ensino assegurarão, gratuitamente, aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 2010, p. 32).

A leitura da LDBEN (1996) apresenta que a EJA, enquanto modalidade de ensino obrigatória da educação básica, que necessita de um tratamento teórico-metodológico diferenciado, pois este público possui características, finalidades e potencialidades dos educandos de forma distinta. O trabalho na EJA pode articular

realidade social e mundo do trabalho com os conhecimentos presentes no interior da escola.

A EJA congrega, em seu bojo, um leque de possibilidades envolvendo o trato teórico-metodológico diferenciado, a linguagem e a adaptação de conteúdos para a clientela deste perfil. Tanto o parecer quanto as diretrizes apontam uma perspectiva para a EJA, propondo a extinção do sistema supletivo e delimitando a faixa etária mínima para o ingresso na EJA (quartoze anos para o Ensino Fundamental e dezessete anos para o Ensino Médio).

O parecer nº 11/2000, elaborado por Cury apresenta os seguintes argumentos para a educação de adultos no contexto contemporâneo:

A Educação de Adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; e tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e a cultura de paz baseada na justiça (CURY, 2000, p.38).

Essa visão proposta no documento vislumbra a compreensão da EJA a partir de um prisma multifacetado, sobre o qual reconhece que os sujeitos pertencentes ao processo educativo necessitam serem concebidos, tomando como referência as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, reconhecendo que estes indivíduos possuem uma carência de conhecimento, devido ao processo de evasão escolar.

Neste sentido, a função reparadora na EJA busca propor para esses sujeitos um recomeçar a partir da seguinte ação:

Significa não só a entrada no circuito dos direitos civis para restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (CURY, 2000, p.26).

Essa função preza pelo compromisso histórico e moral com os sujeitos que não tiveram acesso na idade “desejada”, possibilitando o reparo para a oportunidade negada em momento anterior. Ainda sobre essa função, encontramos as seguintes características:

[...] a função reparadora deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais de segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais. É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos (CURY, 2000, p. 31).

A outra perspectiva presente na EJA diz respeito à função equalizadora. Esta função busca fornecer oportunidade para reparar o déficit de conhecimento que a esses sujeitos foi negado, mas que na idade de trabalhadores é ofertada para que eles possam retornar ao sistema educacional, se desejarem. Para isso, ela visa o reingresso dos educandos à escola como uma reparação do período escolar regular.

A EJA, a partir do nosso entendimento, é uma modalidade de ensino que busca, além de uma simples iniciação do processo de alfabetização, articular os domínios pertencentes à leitura de múltiplas linguagens com as dimensões do trabalho e da cidadania.

Assim sendo, a equidade é:

a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição em vista de mais igualdade (receber maiores oportunidades [...]). Nesse sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros (CURY, 2000, p. 33).

A equidade é compreendida enquanto um processo que visa oportunizar aos educandos o acesso aos saberes escolares de maneira equivalente, levando em consideração os aspectos afetivos, biológicos, psicológicos e cronológicos presentes em cada sujeito, respeitando limites e possibilidades que cada indivíduo apresenta ao longo do processo educativo e, além disso, compreendê-los em pleno desenvolvimento cidadão, através de ações contínuas, progressivas e integradoras, que valorizem e respeitem a pluralidade de conhecimento presente no interior da escola.

Sobre a Função Qualificadora, Cury (2000) argumenta que esta perspectiva destina-se a compreender a EJA por meio de uma perspectiva qualitativa, a qual necessita de um olhar crítico e reflexivo que envolve desde a elaboração de material didático-pedagógico específico, considerando a realidade sociocultural dos sujeitos envolvidos, até a abordagem e metodologia que dialoguem com a realidade concreta do adulto, de forma teórico-prática, prezando por uma formação qualitativa no interior da escola.

Nesta mesma linha de raciocínio, emergem as Diretrizes Curriculares da EJA, visando propiciar um espaço democrático para expressar especificidade pertencente à essa modalidade de ensino, tal como é, de acordo com o artigo 5, inciso único. A saber:

Art. 5 - os componentes curriculares consequentes ao modelo pedagógico próprio da educação de jovens e adultos e expressos nas propostas pedagógicas das unidades educacionais obedecerão aos princípios, aos objetivos e às diretrizes curriculares tais como formulados no parecer CEB nº. 11/00, que acompanha a presente resolução, nos pareceres resolução, CEB nº. 04/98, CEB nº. 15/98 e CEB nº. 16/99, e as suas respectivas orientações próprias dos sistemas de ensino.

§ único: como modalidade destas etapas da educação básica, a identidade própria da educação de jovens e adultos considerará 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:

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

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;

Quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequada dos componentes curriculares face às necessidades próprias da EJA com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000)

Identificamos que o parecer nº 11/2000 elaborado por Cury, assim como as Diretrizes Curriculares para a EJA revelam avanços significativos para a EJA, ampliando e demarcando direitos sociais historicamente conquistados, assim como trazendo à tona de necessidade permanente de compreender a EJA a partir na legislação educacional brasileira, seguindo como princípios as funções reparadora, equilibradora e qualificadora.

Esses documentos garante a EJA à autonomia, respeito à diversidade e especificidade na EJA, sendo o ponto de partida e chegada a serem materializados nos sistemas de ensino, assim como nos componentes curriculares que estão presente na EJA.

Corroborando com esse pensamento, outra legislação que provocou transformações no âmbito da EJA foi a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Essa lei, de acordo com Souza (1998 *apud* Marques 2011, p.36), trata a EJA como uma feição própria do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o que significa de um lado que “a lei amplia a EJA, estendendo-a como o conjunto do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (...) e de outro, a restringe a processos escolares” (SOUZA, 1998, p. 32- 33).

A presença dessa legislação educacional possui contribuições importantes

como a delimitação dos campos de atuação da EJA e a idade mínima para o seu ingresso. No entanto, também há lacunas no que diz respeito aos postos de atuação, limitando a EJA apenas ao contexto escolar.

Assim, com base nesses estudos, a educação de jovens e adultos nos possibilitou entendê-la no contexto pedagógico de ensino nacional, a partir de sua dinamicidade e articulado com contexto sociocultural. Ao contextualizar a EJA no contexto educacional brasileiro, evidencia-se a sua complexidade, contradições e lutas para efetivação de uma política pública decente para essa parcela da sociedade, respeitando suas potencialidades, características, ritmo de aprendizagem e vislumbrando uma formação cidadã no contexto escolar de ensino.

2.1 O Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Pernambuco (1992- 2008)

Este texto revela a contextualização do Fórum Pernambucano da EJA, desde seu surgimento até a atualidade, trazendo à tona as discussões, as reflexões, o direcionamento e a implementação de propostas pedagógicas a serem materializadas nas Redes de Ensino Municipal e Estadual.

O fórum representa uma instância que possibilita o diálogo, o compartilhamento de saberes, envolvendo a participação de membros da sociedade civil, professores, Universidades, agentes públicos da esfera Municipal e Estadual, na construção de proposta para educação de jovens e adultos.

Aproximamos também destas ações do Fórum Pernambucano da EJA, o Município do Ipojuca que possui características geográficas com expressiva parcela da população matriculada na EJA da Rede Municipal de ensino. Ampliar o entendimento dos estudantes que chegam à EJA e/ou retornam dela, motivados por expectativa, anseios para recuperar “o tempo perdido”, tendo a escola como espaço responsável por sistematizar os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade.

E, nesse sentido, inicialmente situamos o Fórum de Educação de Jovens e adultos de Pernambuco, buscamos compreender sua história de luta e contribuições para o fortalecimento da EJA. O fórum EJA de Pernambuco tem uma trajetória marcada por discussões presentes desde a década de 1990.

Em 1990 com nome de ARTICULAÇÃO PERNAMBUCANA PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS e que passou a se chamar FÓRUM EJA DE PERNAMBUCO, a partir de 2004, para acompanhar a nomenclatura nacional desse movimento social no Brasil (LIMA, 2009, p.19).

O Estado de Pernambuco, ao longo de sua história com a Educação de Jovens e Adultos, vem apresentando contribuições para a EJA. Da criação do fórum até a presente data há 29 anos de trabalho desenvolvido na EJA, tendo a presença de diferentes sujeitos, entidades científicas, movimentos sociais e sociedade civil organizada que vêm lutando pela efetivação de sua oferta, especificidade na formação continuada, ampliação do acesso e permanência dos sujeitos na escola.

Os três primeiros fóruns da EJA de Pernambuco tiveram como suporte

científico e organizacional do Núcleo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Educação de Jovens e adultos - NUPEP, sob a coordenação do professor João Francisco de Souza nos trabalhos de formação e direcionamento de propostas para educação de jovens e adultos do Estado de Pernambuco.

O professor João Francisco de Souza é, sem dúvidas, uma das grandes referências local, nacional e global na especificidade da EJA, com trabalhos que articulam a pesquisa, o ensino e a extensão, contribuiu com a formação de professores e práticas pedagógicas a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva do trabalho pedagógico na EJA e com a educação popular, ao lado de Paulo Rosas, Anita Paes Barreto, dentre outros que contribuíram para com fortalecimento da EJA no Estado de Pernambuco.

Sobre o Fórum EJA de Pernambuco, Lima (2009) destaca que a partir dos trabalhos desenvolvidos pelo NUPEP, envolvendo o ensino, a pesquisa e a extensão com propostas ligadas à educação de jovens e adultos e educação popular, tendo a prática pedagógica e formação de professores como uma das frentes de trabalho a ser desenvolvida na EJA.

O NUPEP, a partir de seu legado de 25 anos, com parcerias envolvendo Redes de Ensino Municipal e Estadual, vem contribuindo com trabalhos relacionados à formação de professores, à prática pedagógica, à especificidade na EJA, fornecendo elementos teórico-metodológicos para o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva crítica e reflexiva.

A parceria entre o NUPEP e o Governo Estadual, com trabalhos ligados à formação de professores e à prática pedagógica, bem como pesquisas desenvolvidas sobre a prática docente e movimento popular, foi preponderante para que a EJA tivesse lugar de destaque no Estado de Pernambuco.

Destes seminários municipais emergiram a possibilidade de criação de um órgão e ou/entidade que aglutinasse as discussões sobre a educação de jovens e adultos de Pernambuco. Em 1990, buscando atender as demandas advindas dos seminários municipais de educação, foi criada a articulação pernambucana pela educação de jovens e adultos.

Segundo a autora, nesse mesmo ano foi realizado I Encontro Estadual sobre a EJA, sendo problematizadas ações e materializadas na EJA nas esferas Municipais e Estadual de ensino. No primeiro encontro, ficou estipulado o Encontro Estadual sobre a EJA, realizado no ano de 2000.

A partir do primeiro e segundo Encontro Estadual da EJA foram potencializados elementos para a construção de fóruns municipais e regionais sobre a EJA, buscando trazer à tona elementos que contribuíssem para a prática pedagógica em EJA, fornecendo elementos teórico-metodológicos para sua materialização no interior da escola.

Segundo Lima (2011), o ano de 2005 marca um momento importante para a EJA no Estado de Pernambuco. Nesse ano, a executiva do Fórum EJA de Pernambuco cogitou a possibilidade de o Recife sediar o VIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), havendo uma mobilização do Governo Estadual, Municipal, da União dos Dirigentes Municipais de Educação(UNDIME), Movimentos sociais e da Sociedade Civil organizada que atuam na EJA.

Após a cogitação de sediar o VIII ENEJA, emergiu no Grupo Gestor do Fórum Estadual uma nova reconfiguração da organização do Fórum EJA em Pernambuco. Segundo Lima (2009), face a essa “nova” configuração que permitia que fossem desenvolvidos fóruns nas diferentes regionais que compõem o Estado de Pernambuco (17 regionais ao todo), com características e especificidades que atendessem à realidade na qual a EJA estava inserida.

Ainda no ano de 2005, o Fórum da EJA de Pernambuco permitia que os municípios e regionais que dela faziam parte tivessem autonomia nas tomadas de decisão. Então, foi solicitado que cada regional atendesse às necessidades de se repensar a educação estadual, mobilização a partir da diversidade de sua clientela, solicitando do professor subsídio teórico-metodológico para atuar nessa modalidade de ensino.

O ano de 2006 marca um período importante para a EJA em Pernambuco, pois nesse período a Cidade do Recife foi responsável por sediar VIII ENEJA, tendo como temática: **Fórum Nacional de Educação de Jovens e Adultos: Eja uma política pública de Estado: Avaliação e perspectivas**. Esse pleito se deu graças à mobilização do Fórum EJA Pernambuco que apresentou dados sobre a organização da EJA no Estado de Pernambuco, convencendo a executiva do ENEJA da necessidade desse encontro ser realizada em Pernambuco.

Segundo Lima(2009), a participação do Estado de Pernambuco como sede do VIII ENEJA foi preponderante para o desenvolvimento das discussões presente na especificidade local. A participação do Estado de Pernambucano e, especial, da Cidade do Recife no VIII ENEJA contou com a colaboração de Centro Paulo Freire –

Estudos e Pesquisa e UNIDIME como unidade âncora do encontro nacional.

A Secretaria de Educação de Pernambuco- SEDUC, Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife, Secretaria de Educação de Olinda, Centro Paulo Freire, SESI, SESC, Escola Marista Champagnat de Recife, Alfalit do Brasil, CEEL/UFPE participaram como grupo gestor.

A quantidade de instituições responsável pela organização do VIII ENEJA no Recife revela a complexidade de materializar um encontro dessa envergadura, exigindo suporte técnico, pedagógico, de infraestrutura e recursos humanos e financeiros necessário para que o encontro Nacional possa ser desenvolvido.

Quanto à programação VIII ENEJA, esta contou com a colaboração coletivamente a partir de propostas oriunda da internet, bem por meio de contribuições reuniões preparatórias organizada pelos sujeitos que compõe esse espaço formativo.

1ª - Nos dias 21 e 22 de Março de 2006, em Brasília – Reunião dos representantes dos Fóruns Estaduais; 2ª - No período de 22 a 25 de Maio de 2006, em Belo Horizonte, onde foi apresentada a 1ª. Versão da organização do VIII ENEJA. Participaram dessa reunião além dos representantes dos fóruns estaduais, professores das diversas instituições de ensino superior do Brasil; 3ª - No dia 07 de Julho de 2006, em Brasília, objetivando apoio financeiro para o VIII ENEJA, com os seguintes representantes: MTE, MJ, Secretaria Nacional da Juventude (Pro Jovem), SESI, UNIDIME, CONSED, MDA, UNESCO, DEJA (representando o MEC), SEAC e Fórum EJA PE. 4ª. No dia 27 de Julho de 2006, em PE, com a presença do representante do MEC-DEJA, prof. Timothy Ireland, do prof. Leôncio Soares, UFMG, e do grupo gestor do VIII ENEJA em Pernambuco: SEDUC, Prefeitura da Cidade do Recife, Prefeitura de Olinda, Centro Paulo Freire, SESI, SESC, Escola Marista Champagnat de Recife, Alfalit Brasil, CEEL/UFPE e UNIDIME/PE. (LIMA, 2009, p.56)

As reuniões desenvolvidas no período pré- VIII ENEJA revela dimensão que encontro representa para educação de jovens e adultos no cenário Nacional, com a participação de diversos sujeitos e instituições preocupada com educação de jovens e adultos no sistema público e particular de ensino.

O ENEJA representa um marco na discussão para educação de Jovens e Adultos, a partir de proposta que versam sobre: política pública para EJA, com Currículo, formação de professores e prática pedagógica, inclusão, gênero, identidade, avaliação, especificidade de material didático-pedagógico para EJA e processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Lima (2009), VIII ENEJA contou com a presença de 600 delegados, com representatividade de todos os Estado do Brasil. A UNIDIME ficou responsável

por administrar recursos financeiros advindo do MEC para a realização do VIII ENEJA, enquanto o Centro Paulo Freire ficou responsável pela administração de outras fontes financeiras (SESI/PE E ALFALIT)

A realização do VIII ENEJA realizado na Cidade do Recife trouxe contribuições para o desenvolvimento de política pública no Estado de Pernambuco, ocorrendo uma ampliação de Regionais do Fórum EJA de Pernambuco.

Segundo Lima (2009), o Estado de Pernambuco possui 17 Gerências Regionais de Educação (GRE) e 14 Fóruns regionais. Deste 14 fóruns, 08 foram criados no período de 2005 a 2006, a saber: Litoral Sul, Vale do Capibaribe, Agreste Meridional, Moxotó Ipanema, Sub-médio São Francisco, Sertão Central, Sertão do Araripe, Sertão do Médio São Francisco.

FÓRUM EJA PE



Fonte: Lima, 2009.

A imagem revela as GREs que compõem a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e as regionais que compõem o Fórum da EJA em Pernambuco. Estas regionais possuem um importante papel no direcionamento de proposta, acompanhamento e implementação de projetos que contribuem para a especificidade da EJA no Estado de Pernambuco.

Sobre a dinamicidade e organização de cada regional, “Ressalta-se que cada Fórum foi coordenado por um grupo gestor, que organiza um calendário de reuniões e realiza, pelo menos, um encontro anual. O grupo gestor é eleito pelos participantes do Fórum Regional, de acordo com critérios definidos pelo coletivo” (LIMA, 2009, p.16).

A partir desse entendimento, observa-se que há estruturação em cada Fórum

regional que perpassa desde a coordenação, eleição de um coletivo a representante (grupo gestor) e calendário de ações a serem desenvolvidas durante o ano. Este calendário mantém consonância com as deliberações do Fórum Estadual, respeitando e reconhecendo a especificidade que cada Regional possui no desenvolvimento de propostas pedagógicas.

Sobre os fóruns regionais, este como mencionamos, tiveram adesão de 08 novas regionais no período 2005 a 2006. No ano de 2000 a 2004, havia apenas seis regionais que desenvolviam trabalho com a EJA, a saber: Recife - Região Metropolitana, Mata Norte, Mata Centro, Mata Sul, Alto Pajeú, Agreste Centro Norte.

Segundo a autora, O Fórum da Regional Metropolitana do Recife foi o lócus que sediou os 07 primeiros encontros do Fórum EJA de Pernambuco, iniciando seus trabalhos em 2000. Além disso, o Cidade do Recife é responsável por englobar 3 GREs que encontram-se aglutinadas às Universidades, professores, movimentos sociais, membros da sociedade civil organizada, através da Organização não governamental(ONGs).

O Município do Ipojuca faz parte da Regional Metropolitana Sul e é composto pelos Municípios do Cabo de Santo Agostinho, Jaboatão dos Guararapes, São Lourenço da Mata, Moreno, Camaragibe. Ipojuca possui características geográficas, estruturais, e grande parcela da população matriculada na EJA.

Sobre os Fóruns EJA de Pernambuco, em 2008, aconteceu no período de 07 a 09 de Agosto, o VIII Encontro Estadual da EJA, sendo a primeira edição distante da Capital pernambucana. Esse encontro aconteceu no Município de Garanhuns, sede do Foro do Agreste Meridional.

Quanto à dinâmica que acontece no Fórum Estadual e sua especificidade, este encontra-se organizado a partir de uma estrutura previamente definida, com características próprias, permitindo aos sujeitos expressar-se, bem como o direito ao voto durante a plenária.

Assim sendo, os Participantes dos Encontros Anuais do Fórum Estadual.

são delegados eleitos pelos Fóruns Regionais, com direito a voz e voto nas discussões. Durante esses encontros são eleitos os delegados para participação no ENEJA, EJA do Nordeste, ou em outros encontros, reuniões ou fóruns cuja participação demanda representação do Fórum. A escolha dos participantes têm observado critérios definidos na Coordenadoria Executiva e referendados em reunião do Colegiado Ampliado ou em plenária do Fórum, durante o Encontro anual. (LIMA, 2009, p.18).

A participação dos sujeitos e o direito ao voto no Fórum EJA de Pernambuco

são constituídos a partir de critérios desenvolvidos em parceria entre o Fórum EJA de Pernambuco e os Fóruns Regionais, os quais decidem, por meio de eleição direta, a escolha de seus representantes. Após serem eleitos, estes terão o compromisso de representar suas respectivas regiões, com atribuições a serem cumpridas durante a vigência do mandato efetivo que assumem.

Os representantes dos Fóruns Regionais conhecidos como delegados possuem seus cargos temporários, oscilando de acordo a vigência do seu mandato. Os delegados dos fóruns regionais possuem atribuições específicas e têm um importante papel na representação do fórum, representando sua região em encontro Estadual, Regionais e Nacionais sobre a EJA.

Quanto à periodicidade dos Fóruns da EJA Pernambuco, Lima (2009) aborda que este seguiu uma logística e estruturação distintas, tendo características peculiares do período de implantação até os mais recentes.

[...] I Encontro Estadual (1990), o II Encontro Estadual foi realizado em 2000, isto é, 10 anos após o I Encontro. Desde então, ficou definida a realização dos Encontros Estaduais bianualmente. Desta forma, o III Encontro ocorreu em 2002 e o IV em 2004. Todavia, naquele ano, tendo em vista implementar o processo de articulação e de aprendizagem dos integrantes do Fórum Estadual e dos Fóruns Regionais, os 19 delegados presentes no IV Encontro estabeleceram que os próximos Encontros Estaduais seriam anuais. Assim, em 2005, foi realizado o V Encontro Estadual, em 2006, o VI Encontro, em 2007, o VII Encontro e o VIII Encontro, em 2008 (LIMA, 2009, p.18-19).

Há uma deformidade na periodicidade do Fórum da EJA Pernambuco, com intervalos longos, como é o caso do segundo Fórum da EJA. Essa distância de um fórum para o outro pode gerar complicação de ordem logística, colaborativa e de implementação propostas para a EJA.

No entanto, segundo a autora, esse intervalo ampliado do primeiro para o segundo fórum foi uma decisão dos participantes/sujeitos para compreenderem os rumos que a EJA no Estado de Pernambuco iria percorrer ao longo desse tempo, bem como o espaço para ampliar parceria com a finalidade de colaborar no trabalho sobre a EJA nas diferentes frentes de trabalho.

Após esse segundo Fórum EJA de Pernambuco, observou-se uma periodicidade de encontro, com período estabelecido 02 anos inicialmente e, posteriormente, frente às decisões do colegiado, foi estabelecido que anualmente haveria o Fórum. Estes Fóruns representam um espaço de luta, com proposta para serem implementadas nas Redes de Ensino nas Esferas Municipal e Estadual,

contando com a participação de sujeitos de diferentes espaços sociais.

Aos demais relatórios dos Fóruns da EJA de Pernambuco não tivemos acesso, pois a obra de Lima (2009) retrata a trajetória dos Fóruns EJA de Pernambuco até o ano de 2008. Posteriormente a esse período, não encontramos nos meios eletrônicos, nem no site do Fórum EJA de Pernambuco relatos sistematizados desses trabalhos realizados no Fórum nos anos subsequentes.

Sabemos, porém, que os Fóruns vêm acontecendo anualmente em Municípios diferentes, buscando fortalecer laços entre o poder público Municipal e Estadual, entidades científicas, Universidades, movimentos sociais e sociedade civil organizada, vislumbrando propostas que fortaleçam a especificidade da EJA, reduzam o analfabetismo e contribuam para a formação dos professores e para a vida em sociedade destes sujeitos da EJA.

Contextualizar a trajetória do Fórum EJA de Pernambuco, a partir de uma síntese, é o que buscamos situar esse lócus que desde 1990 até atualidade vem contribuindo teórico- metodologicamente com a formação de professores e a prática pedagógica na EJA. Os Fóruns da EJA vêm possibilitar debates com diferentes sujeitos e que ocupam distintos espaços na efetivação da EJA, além de solicitar políticas públicas que atendam a essa especificidade na educação do Estado de Pernambuco.

O VIII ENEJA realizado no Estado de Pernambuco, precisamente na Cidade do Recife representa um marco importante nas discussões sobre a educação de jovens e adultos no Estado, pois esse espaço tem uma representatividade nacional trazendo à tona a preocupação a EJA no âmbito da política pública,

Enfim, o Fórum EJA de Pernambuco pensado e materializado por sujeitos, entidades de cunho acadêmico e social, reivindicam a necessidade de ampliar espaço para EJA nas esferas públicas e particulares de ensino, oportunizando aos sujeitos que não tiveram acesso e/ou foi negada a educação na idade certa para que possam ter esse direito restituído pelos agentes públicos e particulares de ensino.

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: experiências na Prática Pedagógica

Este capítulo tem por objetivo revelar na prática pedagógica experiências do componente curricular educação física na EJA. Para tanto, subsidiamo-nos do trabalho desenvolvido por Carvalho (2011), os quais sistematizaram experiências desenvolvidas pelos professores de educação física na EJA do Município do Rio de Janeiro e na produção de uma obra didática.

A produção deste livro didático ocorreu entre os anos de 2008 a 2010, e se deu por meio de um processo de formação continuada com os professores de educação física e sujeitos (pedagogos e assistente social) que participaram do Programa de educação de jovens e adultos do Município do Rio de Janeiro (PEJA). Essas experiências organizadas no livro resultaram da especificidade que foi realizada na prática pedagógica da educação física na EJA e dos sujeitos pertencentes às diferentes unidades escolares do PEJA.

Além disso, trouxemos à tona também a produção da educação física na EJA, a partir dos anais dos Combraces organizados pelo Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE), do ano 2001 até os dias atuais. A escolha pelos anais (resumos expandidos) referentes aos Combraces-CBCE se deu pela representatividade que essa entidade científica exerce na produção científica da Educação Física no cenário nacional, revelando as contribuições teórico-metodológicas do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Escola.

Em nossa pesquisa, debruçamo-nos sobre as produções desse GT porque entendemos que essa seção temática aproxima-se da prática pedagógica dos professores de educação física na EJA, revelando contribuições pedagógicas para o processo de ensino-aprendizagem. Essas produções foram realizadas por meio de relatos de experiências na prática pedagógica, durante o processo de formação inicial e de formação continuada dos professores de educação física em diferentes regiões do Brasil.

Subsidiamo-nos dos estudos de Veiga (1992); Arroyo (2013); Freire (2010) para discutir teórico-metodologicamente a prática pedagógica, a partir de uma concepção crítica e reflexiva do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores

no interior das escolas, demonstrando elementos para pensar o processo de ensino-aprendizagem, suas nuances, especificidades e articulação com o contexto sociocultural e político presentes na vida em sociedade.

Para Veiga (1992), a prática pedagógica possui articulação entre teoria e prática, sendo uma ação criadora que tem como fio condutor a prática social, a qual materializa e orienta a prática do professor. A realidade, nesse contexto, torna-se um espaço para elaboração de um projeto histórico, sendo tomada como ponto de partida e chegada para transformação social a partir da prática pedagógica reflexiva.

Nesse caminho, o processo de ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno se dá numa concepção crítica, em que os sujeitos trabalham a partir de um objetivo comum, tendo como estratégia a construção coletiva, a horizontalidade entre professor-aluno, vislumbrando uma prática pedagógica comprometida com a realidade social.

Arroyo (2013) argumenta que a prática do professor pode ser compreendida a partir do ofício de mestre, sendo este dotado de um saber específico, mestre na arte de ensinar e educar, sendo insubstituível, indispensável para a formação cidadã e educativa na escola. Para o autor, mais que uma simples terminologia, o “ofício” carrega consigo uma historicidade, especialidade que caracteriza como um saber técnico, profissional e qualificado que define um sujeito especialista na arte do saber-fazer que se aprofunda ao longo da vida, possuindo um reconhecimento social e profissional onde encontra-se inserido.

O professor, sujeito detentor de um “ofício” de mestre desenvolve sua ação docente, portanto, prática pedagógica pautada por uma especificidade técnica e científica, possuindo limites e possibilidades a partir da realidade social que encontra-se inserido. Essas características atribuídas à prática pedagógica, materializadas por meio do ofício de mestre tem em seu cerne a construção, mediação e socialização do conhecimento produzido historicamente pelo homem em sociedade, circunscrito no contexto sociocultural em que se encontra inserido.

Nas aulas de Educação Física na EJA, nos trabalhos expressos a partir das experiências na prática pedagógica realizada no PEJA, bem como nas produções desenvolvidas no anais do CBCE, observou-se essa aproximação com a prática pedagógica crítica e reflexiva, a qual reconhece e valoriza o trabalho coletivo, a participação do aluno no trabalho pedagógico numa perspectiva democrática e cidadã.

Ao oportunizar uma prática pedagógica crítica e reflexiva, na qual professores-alunos possam ter a possibilidade de compartilhar experiências, saberes, na construção do conhecimento, mantendo conexão com a prática social presente na vida dos professores-alunos está contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem, para o exercício da cidadania e para a prática social.

Aproximar teoria e prática, especificidade e contextualização dos conhecimentos escolares com a realidade sociocultural, contribuir para o exercício da cidadania e sua articulação com o mundo do trabalho, oportunizando o diálogo, a construção coletiva, intencional e sistematizada são atributos do professor, a partir do seu ofício de mestre.

Esses elementos que estão no bojo da prática pedagógica dos professores requerem uma reflexão crítica sobre a ação educativa, sobre a especificidade, pautada pelo reconhecimento da figura do professor como protagonista que participa dessa ação, sendo o ponto de partida e de chegada das reflexões pedagógicas.

Freire (2010) nos diz que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, pois é a partir da formação permanente dos professores que passamos a oportunizar uma reflexão crítica sobre a prática docente. A reflexão crítica da prática pedagógica, a busca permanente pelo conhecimento, os desafios presentes no cotidiano escolar, os dilemas e caminhos percorridos por cada professor(a) são os elementos para tomada de decisões a partir de uma concepção de sociedade, de educação, de homem que busca materializar na sua vida em sociedade.

Para o autor, essa reflexão crítica sobre a prática é possível a partir do pensar certo. “A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminada” (FREIRE, 1987, p. 65). E, nessa direção, o professor, ao refletir sobre prática pedagógica, retoma, refaz, modifica, buscando aproximar seu discurso da sua prática, de maneira que o discurso seja a expressão oral da prática pedagógica.

Nas aulas de educação física na EJA, o “pensar certo” se dá a partir de uma aproximação com a realidade escolar, dos sujeitos, na relação entre teoria e prática imbricados, conhecimento e especificidade pautados por uma concepção crítica e reflexiva do trabalho pedagógico desenvolvido nas aulas, respeitando os limites e possibilidades de cada sujeito.

A materialização dessa concepção na prática pedagógica do professor requer

uma postura crítica e reflexiva frente aos desafios presentes no cotidiano escolar. Essa opção teórico-metodológica possibilita ao professor favorecer a participação dos alunos na construção coletiva, na delimitação dos objetivos, conhecimentos e avaliação, mediada pelo diálogo e na valorização dos sujeitos da aprendizagem.

Arroyo (2013) diz que é indispensável a humana docência no exercício do ofício de mestre, pois aprendemos a ser humanos a partir do momento que entramos em contato com outros sujeitos, reconhecemos o quão humanos somos. Essa interlocução entre diferentes sujeitos, materializada a partir da visão de mundo que cada ser humano elabora, interpreta e toma decisão acerca da vida em sociedade.

Para o autor, o aprendizado que se estabelece nas relações humanas em sociedade ocorre por meio de um referencial social, cultural, no determinismo simbólico, nos rituais e celebrações que aprendemos a ser humanos. Essa concepção esclarece que ações diárias no presente do cotidiano escolar podem favorecer a humana docência, desde a sensibilidade como sujeitos que chegam à escola movidos por algo, as mudanças na infraestrutura, metodologia das aulas e avaliação que podem possibilitar essa ação concreta na escola.

A humana docência revela, na prática pedagógica do professor, um olhar atento para as relações humanas que expressam no cotidiano escolar, a partir dos anseios, conflitos e dilemas que os alunos manifestam na escola. Essa observação pode provocar no professor uma mudança na postura profissional, a partir de um olhar humano, sensível acerca do seu papel na sociedade que ultrapassa a transmissão do conhecimento, o ensino da matéria específica, possibilitando meios para sua construção, socialização e sistematização, expressando sentido e significado para os sujeitos da aprendizagem.

Nas aulas de educação física na EJA, a humana docência aproxima-se da prática pedagógica do professor que atua nessa modalidade de ensino. Os sujeitos da EJA possuem histórias de vida, realidade sociocultural, idades e saberes distintos. Estes sujeitos chegam até a escola permeados por anseios, dúvidas e expectativas de recuperar o “tempo perdido” na escola que foi subtraído devido à necessidade de trabalho, desilusão das experiências anteriores e do fracasso escolar a partir da retenção nos anos anteriores.

O professor de educação física no contato com os sujeitos da EJA, compreendendo as especificidades dessa clientela: trabalhadores, jovens, adultos, idosos que possuem saberes, história de vida e conhecimento sobre o mundo

diversificado. No contato com essa realidade distinta, o professor ao se aproximar da humana docência pode reconhecer os sujeitos da EJA, seus anseios, dúvidas e conflitos como ponto de partida e de chegada para uma prática pedagógica.

Arroyo (2013) nos alerta para os conteúdos da humana docência que norteiam a prática pedagógica do professor. Os conteúdos dessa ação docente encontram-se permeados por tensões presentes nas relações metodológicas, a partir de expressões inclinadas para o sistema de ensino aberto ou fechado na socialização do conhecimento.

Segundo o autor, essas tensões estão presentes devido à tradição no trato do conhecimento a partir de um sistema de ensino fechado, conteudista que domina a prática pedagógica do professor, desde o processo de formação inicial e contínua na sua prática docente. Essa ação fechada, conteudista e propedêutica dificulta a socialização dos conteúdos da humana docência. O autor acrescenta que os conteúdos da humana docência estão expressos a partir do ideal de ser humano, trabalhador, cidadão, ligado a cada grupo social, gênero, etnia e raça. Esses conteúdos de ensino materializam-se na prática pedagógica, através das perspectivas de sociedade, homem e educação que se pretende no saber-fazer pedagógico, pois

Todo profissional do ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo esteve sempre a serviço de um ideal. Faz parte do nosso ofício. Ignorar esse traço é tentar abafar uma consciência histórica que nos persegue. Engano inútil, em que ainda alguns mestres tentam isolar em conteúdos neutros (ARROYO, 2013, p.81).

A prática pedagógica realizada pelo professor é sempre uma tomada de decisão, uma ação no mundo, mediada pela realidade sociocultural e movida por um ideal que se pretende desenvolver na vida em sociedade. O professor tem uma função social, política e cultural que se mistura com sua intervenção profissional, pois esta também é uma postura política, cidadã, hegemônica ou contra-hegemônica.

Nas aulas de educação física na EJA, os conteúdos da humana docência favorecem a aproximação com a realidade concreta em sala de aula. Esses conteúdos de ensino emergem e retornam à prática social, trazendo à tona demandas que cada grupo social reivindica na resolução de problemas presentes no contexto sociocultural em que estão inseridos.

O professor, ao apropriar-se da humana docência e dos seus conteúdos, pode

contribuir para a tomada decisão, consciente e/ou alienada à luz do referencial teórico- metodológico, a partir de uma concepção de sociedade, homem e de educação a que se propõe materializada por meio de sua prática pedagógica. Essa prática pedagógica é permeada por valores, atributos, elementos que estão no cerne da ação humana.

Com Freire (2010), observamos que a prática educativa é um conjunto de ações que fundam a prática do professor. “A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje” (p.143).

A prática pedagógica é uma intervenção no mundo, pautada nos ideais que se materializam na prática social. Esta ação libertadora/alienada, progressista/tradicional, sempre será uma tomada de decisão, portanto, uma ação no mundo. Essa concepção defendida por Freire (2010) aproxima-se do entendimento elaborado por Arroyo (2013), bem como de Veiga (1992) quando tratam dessa especificidade.

A prática pedagógica é um emaranhado de teorias, com compreensões distintas acerca do papel do professor frente aos desafios que são impostos pela realidade sociocultural em que estão inseridos. Esta sempre será uma tomada de decisão, com nexos e relações vinculados à prática social, pois esse é o ponto de partida e chegada da prática pedagógica crítica e reflexiva.

A prática pedagógica reflexiva supõe uma compreensão crítica do trabalho desenvolvido pelo professor, pois

O vínculo da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre saber e fazer, entre concepção e execução, ou seja, entre o professor pensar e o que ele faz; acentuada presença da consciência; ação recíproca entre professor, aluno e a realidade; uma atividade criadora (em oposição à atividade mecânica, representativa e burocratizada); um momento de análise crítica da situação e um momento de superação e de proposta de ação (VEIGA, 1992, p. 21-22).

A prática pedagógica expressa os elementos constitutivos do papel do professor, tendo a prática social como ponto de partida e chegada de sua ação. A prática pedagógica é uma ação organizada, seletiva e sistematizada do conhecimento que ocorre no interior da escola, materializada na relação professor-alunos, carregando em seu bojo especificidade, nuança e tomada de decisão frente aos elementos que emergem da realidade.

A prática pedagógica possui especificidade revelada pela humana docência com conteúdos próprios, expressos a partir da reivindicação de grupos que emergem no interior da escola. A prática pedagógica pode estar a serviço do processo de emancipação, libertação dos sujeitos ou na manutenção do *status quo*.

Os autores convergem sobre os elementos constitutivos da prática pedagógica, especificidades, concepções, relação teoria-prática que se materializam na prática social. A prática pedagógica permite essa ação no mundo, a partir da tomada de decisão subsidiada do referencial de ser humano que se pretende desenvolver na vida em sociedade.

As experiências da educação física na EJA presentes no PEJA, bem como nos anais do Conbrace aproximam-se da prática pedagógica crítica e reflexiva. Essa reconhece a prática social como ponto de partida e chegada dos conhecimentos produzidos no interior da escola, respeitando e valorizando o saber dos educandos para elaboração, desenvolvimento e avaliação de proposta pedagógica.

3.1 A Educação Física na EJA: uma experiência a partir do PEJA

Em Carvalho (2011), na obra *Educação Física escolar na educação de Jovens e Adultos*, o texto traz à tona as experiências na prática pedagógica do componente curricular Educação Física no PEJA, sendo responsável pelo primeiro livro sobre a prática pedagógica da educação física na EJA no cenário nacional. O livro revela as experiências profissionais (assistente social, pedagogos) e professores de educação física no contato com os sujeitos da EJA.

O livro está organizado em três partes que se complementam. A primeira parte, denominada *Cenários que aproximam autores: a EJA da Rede Municipal do Rio de Janeiro*, apresenta dois capítulos sobre a inserção da educação física na matriz da EJA, assim como a orientação legal que legitima sua intervenção nessa modalidade de ensino. A segunda parte, intitulada *Formação de professores: novas perspectivas a partir da intergeracionalidade*, apresenta três capítulos que versam sobre essa temática. A terceira parte discute sobre práticas pedagógicas de educação física com a EJA: *Algumas experiências no/com o cotidiano*. Esse trecho do livro está organizado em seis capítulos.

Elaboramos um quadro síntese para situar as produções desenvolvidas no PEJA, no período de 2008 a 2010. A produção realizada na prática pedagógica do componente curricular educação física na EJA revela uma diversidade de conhecimento materializado nas unidades de ensino. Nesses trabalhos houve aproximação entre áreas de conhecimento presentes no interior da escola.

Quadro 3 – Panorama das produções da Educação Física no PEJA

| Título e autor(e)s | Síntese da obra |
|--|--|
| <p>Contextualizando a inserção educação física na matriz curricular da EJA.</p> <p>Fátima Valente Flora Prata Machado.</p> | <p>O texto traz um resgate da EJA da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro durante 25 anos(1985-2002), assim como a inserção da educação física nessa modalidade de ensino.</p> |
| <p>Orientações para a educação física na EJA- Uma experiência em construção.</p> <p>Allan Benevides Lima Ana Maria Silva Isabel Cristina Marinho Osvaldo Oliveira Rosa Malena Carvalho</p> | <p>O texto traz um resgate da EJA da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro durante 25 anos(1985-2002), assim como a inserção da educação física nessa modalidade de ensino.</p> |
| <p>Desigualdade social, logenvidade, juventude idosa e a intergeracionalidade.</p> <p>Sandra Rabelo</p> | <p>O estudo aborda sobre a atualidade na metodologia para o trabalho com diferentes gerações. Também apresenta aproximação entre os diferentes grupos etários que compõem o PEJA.</p> |
| <p>Animar sentidos de presença de jovens na “escola do recomeço”.</p> <p>Paulo carrano Mariane B. da costa</p> | <p>O texto objetiva relacionar a EJA como espaço-tempo educativo centrado nos sujeitos da aprendizagem.</p> |
| <p>Experiência do projeto piloto de ducação física no PEJA: sinalizando pistas para a formação de professores na modalidade (EJA) e notona elemento curricular (EF).</p> <p>Rosa Malena Carvalho</p> | <p>O texto aborda a experiência inicial da educação física no PEJA, além de trazer à tona elementos para a prática pedagógica da educação física nessa modalidade de ensino.</p> |

| | |
|---|--|
| Educação física no PEJA do Rio de Janeiro: o trabalho através de projetos temáticos. Giane Moreira dos Santos Pereira | O estudo revela possibilidades para a prática pedagógica da educação física na EJA, a partir da elaboração e materialização de projetos temáticos. |
| Jogos Cooperativos. Adailson Domingos de Souza | O texto aborda a materialização do conteúdo específico na prática pedagógica da educação física no PEJA |
| Organização e desenvolvimento das aulas de educação física na EJA através de oficinas pedagógicas. Allan Benevides Durães Lima Ana Maria Silva da Silva | O texto apresenta o projeto piloto da educação física no PEJA, assim como propõe a materialização de duas oficinas como subsídio para o processo de ensino-aprendizagem da educação física na EJA. |

Agrupamos os textos da primeira, segunda e terceira parte do livro como referências presentes na prática pedagógica da EJA, no campo da educação física, buscando contextualizar a produção em voga com a EJA. Aproximamos textos e contextos que possuem sentidos e significados com a discussão presente no PEJA.

E, nesse sentido, partimos do entendimento que essa produção em educação física no PEJA representa um marco histórico, um ponto de partida para prática pedagógica da educação física na EJA. Os trabalhos desenvolvidos pelos autores no PEJA trouxeram uma síntese dos estudos epistemológicos materializados na prática pedagógica.

Com Valente e Machado (2011), observamos uma contextualização da EJA no Rio de Janeiro (1985-2002), assim como a inserção da educação física na matriz curricular do PEJA. Os autores resgatam dados da história da EJA no Município do Rio de Janeiro, pois compreender a atualidade da PEJA requer o conhecimento anterior da sua implantação da Rede Municipal.

De 1985 a 2002, a EJA na Rede Municipal do Rio de Janeiro passou por modificações, readaptação e agrupamento frente à legislação vigente, a saber: constituição de 1998 e LDBEN 1996, além dos documentos locais (parecer 05/06 em fevereiro de 2006) que alteraram o funcional da EJA no Município.

Sobre a inserção da educação física, os autores relatam que esta emergiu a partir do interesse dos próprios estudantes da EJA que reivindicaram sua presença

na escola, expressos a partir dos diálogos presentes nos documentos oficiais do PEJA, pois

[...] na leitura dos relatórios produzidos nas diferentes etapas do encontro de alunos, assim como nos debates realizados por ocasião do evento final, era incontestável o desejo dos alunos pela implantação da educação física na matriz curricular do PEJA (VALENTE; MACHADO, 2011, p.29).

A participação ativa dos sujeitos da EJA na reivindicação de conhecimentos que tragam sentido e significado para sua vida escolar, assumindo um papel de protagonista no trabalho pedagógico. A participação ativa dos estudantes no delineamento da política pública revela o engajamento desse coletivo com a possibilidade de trazer à tona outros conhecimentos para sala de aula, nesse caso, a educação física.

Os sujeitos da EJA, ao se posicionarem politicamente, tomaram decisões acerca de assuntos que estão presentes no contexto sociocultural e pedagógico que vivenciam diariamente, vislumbram anseios, expectativas e caminhos a serem desenvolvidos na escola. Essa luta organizada dos sujeitos da EJA eclodiu com o lançamento do projeto piloto da educação física no PEJA.

Segundo os autores, o projeto piloto da educação física no PEJA começou engatinhando, pois era a primeira experiência com a educação física na EJA na Rede Municipal de ensino. Nesse processo, inicialmente, foram implantadas em dez escolas da Rede Municipal, exigindo da equipe pedagógica da Secretaria de Educação acompanhamento, monitoramento e relatórios sobre o andamento das ações presentes em cada unidade escolar.

Na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, a inserção da educação física na EJA ocorreu apenas a partir do ano de 2009, a qual emergiu a partir da inserção da educação física na matriz curricular regular, retirando a educação física do contraturno pedagógico. Na Rede Municipal de ensino do Ipojuca, a educação física só começou a ser materializada a partir do ano de 2013, sendo ofertada no turno regular do estudante e também na EJA.

Acrescentando outras contribuições, o estudo de Lima *et al.* (2011) apresenta uma experiência na educação física na EJA, subsidiado pelos conhecimentos presentes nos PCNs (Parâmetros curriculares Nacionais), a saber: conhecimento sobre o corpo, jogos e brincadeiras, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas, esportes e lutas.

Os autores, antes de adentrar na especificidade da educação física,

consideraram que a prática pedagógica na EJA deveria ter como norte os princípios/eixos orientadores da educação física escolar na EJA, sendo composto por diversidade (etnia, idade, gênero e sexualidade); meio ambiente; saúde, lazer e mídia.

A realidade da EJA, sua especificidade e diversidade de saberes necessitam ser analisadas como pontos de partida e chegada da prática pedagógica do professor. Autores como Arroyo (2013); Veiga (1992) e Freire (1996) coadunam desse pensamento acerca da realidade como constitutivo da prática pedagógica crítica e reflexiva.

Sobre a especificidade da educação física no PEJA, os conhecimentos materializados na prática pedagógica tomaram como referência a realidade dos sujeitos da EJA, pois

[...] os conteúdos desenvolvidos nas aulas de educação física da EJA buscam atender a uma estrutura de ensino que auxilie o aluno em seus diversos aspectos (motor, biológico, fisiológico, psicológico, anatômico, sociológico e cultural), de maneira crítica e consciente (LIMA *et al.*, 2011, p. 48).

A aproximação entre realidade e especificidade do conhecimento em educação física, respeito ao saber dos educandos e articulação com vida social foram a tônica desse trabalho pedagógico. Os conteúdos da educação física que emergiram na prática pedagógica buscaram contribuir com a vida dos estudantes, oportunizando por meio de práticas corporais a tomada de decisão.

Os conteúdos de ensino, conhecimento sobre o corpo, jogos e brincadeiras, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e esporte estiveram presentes na prática pedagógica do professor. Na materialização desses conteúdos houve um encadeamento de ideias, aproximação com a realidade sociocultural, sendo problematizado, experimentado e sistematizado durante a unidade de ensino.

Segundo Lima *et al.* (2011), cada um destes conhecimentos eram compreendidos a partir de questões norteadoras que problematizavam sobre sua inserção (o que desse conteúdo necessita ser aprendido?), sua aplicabilidade (por que vivenciá-lo?); aproximação com a realidade (que contribuição ele traz para o contexto sociocultural?); que limites e possibilidades mantenho para experimentá-lo corporalmente? Essas indagações emergiram pelos estudantes durante a prática pedagógica, sendo contextualizada e sistematizada pelo professor a pertinência social, cidadã e educacional de aprender sobre os conhecimentos da educação

física.

Aprender, tomar decisões e experimentar corporalmente foram expressões que apareceram durante a prática pedagógica da educação física no PEJA. Esta esteve permeada pela participação ativa, respeito ao saber do educando, seus limites e possibilidades na materialização das aulas de educação física. Essa experiência aproximou-se da realidade sociocultural dos sujeitos, considerando a diversidade dos sujeitos como ponto de partida e chegada da materialização dos conhecimentos.

Rabelo (2011) compreende a realidade da EJA a partir da intergeracionalidade, a qual destina-se a estudar diferentes gerações, tais como crianças, jovens, adultos e idosos. No caso em particular, a autora se subsidiou dessa abordagem para estudar jovens e idosos presentes no PEJA. Na EJA, temos esse encontro de gerações característica, possuindo um público formado por jovens, adultos e idosos, com faixa etária inicial de 15 anos de idade.

Essa diversidade de sujeitos com faixa etária e experiências distintas é tônica presente na EJA, devido às características presentes na heterogeneidade dos sujeitos, dos contextos e faixa etária. A autora focalizou reflexões sobre jovens e idosos, dando ênfase ao idoso que vem sendo inserido nas políticas públicas (estatuto do idoso); bem como no acesso à Universidade e o compromisso do poder público com essa parcela da população.

A autora apresenta dados estatísticos acerca da longevidade, da expectativa de vida que vem ampliando o espaço dos idosos em nosso país. No PEJA, de acordo com a autora, subsidiada pelo estudo de Fávero e Brenner (2006), a participação de idosos emergiu sob aspectos distintos, sendo a necessidade de alfabetização, prosseguimento dos estudos para melhoria de um emprego. Houve também, de acordo com a autora, o medo dos idosos de estudar com jovem devido ao preconceito pela faixa etária e os conflitos que podem ser gerados nos trabalhos da escola com os mais jovens.

O conflito entre diferentes sujeitos (jovens e idosos) é comum, pois há uma disputa de território, com anseios, expectativas diferentes na ida à escola. Cabe ao professor, observando esse contexto diversificado que permeia a prática pedagógica na EJA, interpretar as manifestações que acontecem em sala de aula, oportunizando experiências diferenciadas para cada grupo que chega à escola, respeitando suas características individuais, anseios e perspectivas.

A autora aponta que até 2025 a proporção de pessoas com 60 anos ou mais chegará, no Brasil, aos 14%. Por isso, é necessário ampliar espaços de acolhimento para o idoso, através de atividades no campo do lazer, incentivar o retorno e/ou avanço nos estudos e a ampliação de políticas públicas que valorizem a pessoa idosa em diversos setores da sociedade.

A intergeracionalidade pode contribuir com reflexões para entender o trabalho com diferentes gerações, nesse caso, jovens e idosos. Cabe aos sujeitos que trabalham com essa heterogeneidade de gerações, a partir de uma perspectiva de sociedade, de homem e de educação que se pretende desenvolver a participação, o respeito às diferenças, história de vida, anseios e expectativas, além do reconhecimento do saber para a construção de trabalhos ligados a essa diversidade.

Corroborando com esse pensamento, Carano e Costa (2011) abordam a necessidade de se pensar uma escola como lócus do recomeço para os sujeitos da EJA, sendo desenvolvidas ações que contribuem concretamente com os sujeitos da EJA na vida em sociedade. Estas ações podem estar em sintonia na resolução de questões cotidianas dos sujeitos da EJA, tornando o conhecimento escolar um dos caminhos possíveis a ser utilizado em sua prática social.

Para os autores, repensar a escola tomando como ponto de partida e chegada os sujeitos da EJA, ultrapassando as barreiras ligadas apenas ao processo de ensino- aprendizagem, é um desafio para o professor e para as unidades de ensino. A escola pode contribuir com a aproximação dos sujeitos da EJA, oportunizando espaços que possibilitem a participação, a construção do conhecimento, o reconhecimento da pluralidade dos sujeitos, o respeito ao saber dos educandos.

A escola do recomeço, nesse sentido, é um caminhar de novas oportunidades que consegue acolher, aproximar o conhecimento da realidade sociocultural, apreço à prática colaborativa, tornar a escola e as aulas um espaço prazeroso, crítico e reflexivo. Esse recomeço suscita, antes de tudo, o reconhecimento dos sujeitos, de seus saberes, da individualidade tornando-a um espaço de possibilidades.

Com Freire (2010), observamos que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, pois é a partir desses conhecimentos que o sujeito traz consigo para a escola, advindos das experiências presentes na prática social, e que podemos criar outros conhecimentos agregados ao saber dos sujeitos; o respeito ao saber dos educandos, a aproximação da escola, da prática pedagógica em que possamos tomar como ponto de partida para a prática pedagógica, oportunizando o

conhecimento que contribua para a vida em sociedade dos sujeitos da EJA.

O recomeço sempre traz consigo a expectativa do novo, emergindo anseios, dúvidas e inquietações acerca do caminho a ser percorrido durante a jornada diária. O recomeço está presente em diversos espaços formativos da sociedade, seja no âmbito do lazer, do trabalho, da escola, havendo espaço para o retorno de prática, recuperar o tempo perdido e resgate de práticas que ficaram por um tempo adormecidas.

Para Carano e Costa (2011), a escola do recomeço poderia ser renomeada para escola ativa, a qual possibilita aos sujeitos serem coautores do processo de ensino-aprendizagem, sendo sujeitos responsáveis pelo compartilhamento de saberes, podendo aprender-ensinar a partir de um processo de ensino que reconheça as diferenças, as características individuais e expectativas como ponto de partida e de chegada para o processo de ensino-aprendizagem.

Na escola do recomeço, os sujeitos da EJA são vistos como pessoas dotadas de conhecimentos, havendo uma aproximação entre os conhecimentos escolares e a realidade sociocultural dos sujeitos. Nesse espaço educativo, cabe ao professor oportunizar aulas que valorizem o saber do educando, possibilitando práticas que favoreçam o diálogo, o trabalho coletivo e a construção do conhecimento ligados à prática social dos estudantes.

Nas aulas de educação física na EJA, a partir dessa aproximação com a escola do recomeço, é possível trazer à tona os saberes específicos dessa área do conhecimento humano com a realidade dos sujeitos, possibilitando por meio das práticas corporais espaços de criação, recriação, tornando as aulas momentos prazerosos, de sistematização do conhecimento e aproximação com o contexto de vida dos sujeitos.

Reforçando esse pensamento, o estudo de Carvalho (2011) possibilita elementos para pensar a formação de professores na EJA, assim como na especificidade em educação física, tendo a apropriação do corpo numa perspectiva crítica e reflexiva como um viés a ser materializado na EJA. A autora, do ano de 2009 a 2017, vem produzindo material sobre a especificidade da educação física na EJA, buscando contribuir teórico-metodologicamente com a prática pedagógica nessa modalidade de ensino.

Seus estudos (2009, 2011, 2013, 2015 e 2017) têm-se debruçado sobre a prática pedagógica da educação física na EJA, a partir de diferentes enfoques no

conteúdo de ensino, tendo o corpo, a corporeidade, a formação de professores e a prática pedagógica como objeto de suas análises.

Agrupamos os textos de Carvalho que foram publicados no Conbrace para serem discutidos a posteriori nessa seção temática, pois buscamos, nesse momento, trazer a centralidade das produções da educação física no PEJA. No tocante ao PEJA, a autora se subsidiou do conhecimento corpo como elemento indispensável para a formação de professores que atuam na EJA, não restringindo sua materialização ao componente curricular educação física.

Para a autora, o corpo é um construto social, político, cultural, biológico que é expresso a partir da corporeidade, possuindo nexos e relações com o contexto sociocultural em que está inserido, podendo ser usado como caminho para interpretar o mundo, tomar decisões e experimentar corporalmente nuances que acontecem durante as aulas de educação física.

Nas aulas de educação física na EJA, o conhecimento, a materialização e o reconhecimento do corpo como um saber central na prática pedagógica é urgente, pois o corpo expressa valores, crenças, culturas, permeando expectativas, anseios, medo, ousadia por estar presente no interior da escola. Tornar o conhecimento sobre o corpo, através da corporeidade, é um desafio a ser implementado na prática pedagógica dos professores de educação física que atuam na EJA.

De acordo com a Carvalho (2009), a discussão sobre o corpo esteve presente desde o projeto piloto da PEJA em educação física, o qual pelas características que são inerentes à educação física, sua especificidade e conteúdo de ensino tem a presença do corpo a partir das práticas corporais como sendo o cerne da prática pedagógica do professor. Esta necessita de ampliação, reflexão e articulação com a realidade da prática social dos estudantes.

Carvalho(2009) nos alerta para que a discussão sobre o corpo, tendo a corporeidade como foco, precisa estar presente nos cursos de formação de professores, pois esta requer uma compreensão crítica e reflexiva sobre o corpo, suas nuances, especificidades que revelam articulação com a vida em sociedade. Essa compreensão de ampliar o entendimento sobre o corpo como um construto sociocultural, biológico e político, pode reforçar valores da sociedade vigente ou, talvez, objeto de emancipação, experimentação e tomada decisão a partir do uso do corpo nas relações pedagógicas e sociais dos sujeitos.

Nas aulas de educação física com a EJA, a presença do conhecimento sobre

o corpo, da experimentação corporal, do reconhecimento dos limites e possibilidades dos sujeitos a partir do uso do corpo e do contato com outros corpos torna-se relevante na prática pedagógica do professor. O corpo, mais que um mero expectador, receptor e reproduzidor de movimentos estereotipados, mecânico durante as aulas de educação física, precisa de uma outra perspectiva que reconheça, valorize, experimente diferentes possibilidades do seu uso na escola.

As práticas corporais durante as aulas de educação física, a partir de uma concepção crítica e reflexiva, podem oportunizar caminhos para o uso do corpo como conhecimento indispensável na escola. A discussão sobre o corpo, ao fazer parte dos cursos de formação inicial e da prática pedagógica dos professores, pode contribuir com a problematização, materialização e sistematização de conhecimento que torne o corpo, a corporeidade dos sujeitos como ponto de partida e chegada de trabalhos pedagógicos comprometidos com a realidade social.

Os estudos de Marinho e Oliveira (2011), Jannibelli (2011), Pereira (2011) e Souza (2011) trouxeram contribuições para a prática pedagógica da Educação Física no PEJA, expressando trabalhos que versaram sobre projetos temáticos, organização do ensino, jogos cooperativos e relatos de experiências no Estado do Rio de Janeiro.

Pereira (2011) menciona que emergiu fruto do processo de formação continuada do PEJA, em educação física e ampliou-se no trabalho dissertativo. Na experiência da autora, aconteceram seis projetos temáticos na EJA, em sua prática pedagógica, no ano de 2008. Os projetos temáticos foram intitulados: *Viver no mundo é ser um corpo e ser um corpo é relacionar-se neste mundo ; Olimpíada – celebrando o esporte, a paz e a união; OLIMPEJA; Paraolimpíadas; infância - o que brincava; A paz do mundo começa em casa; A saúde como conceito amplo*”, desenvolvidos a partir da observação da realidade dos estudantes da EJA.

O primeiro projeto temático, segundo a autora, aconteceu com a finalidade de conhecer os corpos, suas necessidades, possibilidades e as relações que desenvolvem com outros e no espaço em que habitam. Oportunizar o trabalho que evidencie o corpo e suas relações com os outros, consigo mesmo no ambiente que o circundam é, antes de tudo, reconhecer as potencialidades e particularidades dos sujeitos da EJA.

Para a autora, cada corpo é um corpo que carrega consigo inúmeras possibilidades na Educação Física, sendo expressa no PEJA a partir do prazer,

alegria, da experimentação, solidariedade e ousadia. A autora apresenta como projeto temático a discussão do corpo:

[...] eu e meu corpo (medidas, partes do corpo...); corpo ideal *versus* corpo real; o corpo através dos tempos; o corpo nas diferentes culturas; o corpo e a mídia; limites e possibilidades corporais; ação sobre o corpo: benefícios e consequências e; diferenças corporais (PEREIRA, 2011, p.108).

O corpo, enquanto construção sociocultural e histórica, é um elemento central na prática pedagógica em Educação Física. Essa aproximação com a discussão sobre o corpo permite a elaboração de projetos que reconheçam as particularidades e singularidades dos sujeitos, respeitando os limites e possibilidades, refletindo sobre sua inserção na EJA.

Esse projeto, além dos conteúdos e temática a ser debatida na relação professor- aluno, também suscitou reflexões dos estudantes sobre o seu corpo no mundo, com o mundo e com outros corpos presentes na PEJA, vislumbrando o reconhecimento de si e do outro como partes integrantes de uma proposta que tem o corpo como eixo central nas discussões.

Quanto ao segundo, terceiro e quarto projetos temáticos, estes aconteceram no segundo trimestre a partir do interesse dos estudantes da EJA em conhecer mais sobre os Jogos Olímpicos. Segundo a autora, nesse período, surgiu também o OLIMPEJA, tendo a participação dos estudantes na elaboração e desenvolvimento dos jogos, no estabelecimento das horas, atividades a serem realizadas e nas regras dessas atividades.

Sobre as atividades escolhidas para serem realizadas no OLIMPEJA foram: futebol, câmbio, queimada, bola ao cesto, corrida, caminhada e jogos de salão. O OLIMPEJA, de acordo com a autora, foi uma proposta que possibilitou a participação e a motivação dos estudantes para com as atividades propostas.

Ainda nessa época, aconteceu o quarto projeto que abordou os Jogos Paraolímpicos, apresentando aos estudantes os conceitos, as características e especificidades que essa olimpíada contempla. Para a autora, os recursos metodológicos para ministrar esse conhecimento foram: aulas expositivas e apresentações de produções audiovisuais, buscando aproximar as informações contidas nessas modalidades esportivas com a realidade dos estudantes da EJA.

Os projetos cinco, seis e sete tinham como eixos temáticos: abordar a infância, resgatando as brincadeiras e suas relações com o corpo, com a infância e a

fase adulta. O projeto seis discutiu sobre a paz que começa em casa, sensibilizando sobre o combate contra a violência doméstica, a violência contra a mulher e a importância de ações individuais e coletivas para evitar que essa violência aconteça.

O projeto sete teve como proposta discutir sobre cuidar do corpo, trazendo à tona aspectos ligados à saúde numa concepção ampliada, envolvendo ações presentes no contexto histórico, social e cultural do indivíduo, sendo articulados conceitos e características dos hábitos saudáveis com as diferentes fases de desenvolvimento da vida do estudante (infância, fase adulta e idosa).

Ao possibilitar trabalhos com os projetos temáticos na EJA, em que os estudantes se tornem sujeitos do processo, colaborando na sua construção, seu desenvolvimento e materialização, estamos contribuindo para o trabalho coletivo, oportunizando a participação durante o processo de ensino-aprendizagem.

Os projetos temáticos que aproximam a prática pedagógica do professor de educação física com a EJA, sendo organizados de modo intencional e sistematizado possibilitam aulas estruturadas, buscando contribuir com conhecimentos que possuam sentido e significados para a vida em sociedade.

Souza (2011) apresenta a experiência dos jogos cooperativos como possibilidade para as aulas de educação física no PEJA, sendo ministrada no PEJA I e PEJA II. Essa proposta de trabalhar os jogos cooperativos na prática pedagógica emergiu a partir de sondagem com o corpo discente da unidade de ensino, oportunizando uma educação física que traga sentido e significado para os sujeitos da aprendizagem, professores-alunos.

Segundo Souza (2011), houve inicialmente a resistência dos estudantes do PEJA II quanto ao trabalho a ser desenvolvido nas aulas de educação física, devido à experiência pregressa dos estudantes no ensino regular. Esse “entrave” expresso pelos estudantes do PEJA II não limitou a materialização da proposta pedagógica.

A participação da comunidade escolar, a articulação entre conhecimento da educação física com a realidade dos estudantes da EJA foram fatores que possibilitaram que o conteúdo de ensino fosse materializado nas aulas de educação física no PEJA I e PEJA II. Essa materialização dos Jogos Cooperativos respeitou os limites e possibilidades dos sujeitos na realização da experimentação corporal.

Aproximar os conhecimentos da educação física com a realidade dos estudantes do PEJA permite que a escola mantenha conexão com a prática social dos estudantes, possibilitando abordar conhecimentos que possam ser úteis para a

vida em sociedade dos sujeitos. Esse entendimento amplia o referencial dos estudantes, pois apresenta a escola, os conteúdos da educação física como uma extensão da vida social, contribuindo com resoluções de problemas que emergem do cotidiano para a escola.

As aulas de educação física, a partir dos jogos cooperativos no PEJA, de acordo com autor, teve como princípio a cooperação, superação e a ajuda mútua na realização das tarefas solicitada aos estudantes. Somando a isso, havia também a participação, o confronto de ideias e a descoberta de possibilidade para materialização das tarefas solicitadas durante o trabalho pedagógico.

Esse trabalho é subsidiado no estudo de Broto (1999), o qual compreende o ensino dos jogos cooperativos a partir do processo do ciclo de ensino que perpassa pela vivência-fase de experimentação corporal dos estudantes; reflexão-momento que se desenvolve em comunhão, reflexão coletiva para a criação de novos jogos; transformação-momento em que se avalia a tarefa realizada, busca alterar o jogo vivenciado numa tentativa de atender ao maior número de participantes.

Nesse trabalho desenvolvido com os Jogos Cooperativos no PEJA, houve a materialização de jogos que oportunizassem a participação de todos, independente do gênero, idade e do nível de habilidade cada sujeito. O estudo de Souza (2011) apresentou sete possibilidades de jogos cooperativos a serem ministrados no PEJA, envolvendo trabalhos com outros componentes curriculares, nesse caso a matemática com os jogos que se aproximam de esportes.

Os Jogos cooperativos possuem uma organização interna, havendo informações sobre objetivo do jogo, número de participantes sugeridos, bem como material utilizado nesses jogos e espaço necessário para que o jogo seja vivenciado. Nesse trabalho, há caminhos para serem trabalhados os jogos cooperativos na EJA, respeitando a realidade e a especificidade que cada realidade apresenta.

Acrescentando outras contribuições, Lima e Silva (2011) apontam para a organização da educação física na EJA ser materializada a partir das oficinas pedagógicas. Os autores se subsidiaram das Orientações Curriculares para a educação física no PEJA (2010) para materialização das oficinas.

Nessas orientações pedagógicas, os conteúdos de ensino estão organizados na seguinte estrutura, a saber: conhecimento sobre o corpo, os Jogos e Brincadeiras, as Ginásticas, as Atividade Rítmicas e Expressivas, os Esportes e as Lutas. As oficinas pedagógicas foram em três: a automassagem como alternativa

para o relaxamento; ginástica laboral - qualidade de vida no ambiente de trabalho e o exercício da cidadania. Estes projetos emergiram a partir dos conteúdos de conhecimento sobre o corpo, ginástica e esporte, lazer e qualidade de vida e conhecimento sobre o corpo, respectivamente.

Segundo os autores, estas oficinas pedagógicas emergiram observando-se a prática pedagógica da educação física nessa modalidade. Nas aulas de educação física realizadas no PEJA, devido a características específicas de ausência de outros profissionais e componentes curriculares, havia apenas o componente curricular educação física para atender 4 turmas de EJA do referido lócus.

A ausência de outros componentes curriculares, a dificuldade estrutural e a aglutinação de diferentes sujeitos fizeram com que os professores de educação sugerissem a materialização pedagógica de oficina, que precisaria da adesão dos estudantes da EJA para que fossem vivenciadas. Essa sinalização dos estudantes sobre a relevância das oficinas fez com que elas fossem postas em prática.

As oficinas tinham como estruturação: objetivo, metodologia, recurso e avaliação. Essa organização possibilitou entendê-la como parte integrante do conteúdo de ensino vivenciado em cada bimestre de ensino, havendo uma sintonia entre a oficina pedagógica e o conhecimento abordado em cada unidade de ensino.

O trabalho com as oficinas pedagógicas oportuniza a aproximação entre conhecimento específico e outros saberes escolares, mantendo sintonia com especificidades do conhecimento da educação física na EJA. A oficina pedagógica também permite o ensino de outros saberes que estão presentes na educação física, sendo materializado a partir de um contato com a realidade.

A aproximação com a realidade, a escuta atenta aos anseios e expectativas dos sujeitos da EJA foram caminhos possíveis para a materialização de oficinas pedagógicas que valorizam a presença, a participação e tomada de decisão dos alunos acerca dos conhecimentos abordados em sala de aula.

Marinho e Oliveira (2011) acrescentam que a diversidade de turmas na EJA pode influenciar no desenvolvimento das aulas. A EJA, como já mencionamos em outros momentos, possui uma especificidade etária, de experiência de vida, com características, valores e culturas diferentes. Essa diversidade acaba direcionando o trato com o conhecimento em sala de aula.

Segundo os autores, a diversidade de sujeitos que estão presentes no PEJA faz com que os conhecimentos sejam privilegiados em detrimento de outros. A

estrutura metodológica também acaba sendo alterada, pois encontramos em sala de aula jovens, adultos e idosos no mesmo espaço pedagógico, necessitando que o conhecimento seja flexibilizado para atender a diversidade de sujeitos.

Essa diversidade se expressa a partir de diferentes contextos socioculturais, faixa etária distinta e corporeidade, pois é a partir dessa realidade que o conhecimento a ser desenvolvido durante as aulas pode ser adaptado para atender a clientela. A aula e o conhecimento a ser socializado requerem uma articulação com a realidade sociocultural do estudante, possibilitando contribuir com a vida em sociedade dos sujeitos.

De acordo com os autores, nas aulas de educação física no PEJA, foi vivenciado os conteúdos de ensino: brincadeiras para o reconhecimento do alfabeto; jogos cooperativos; ginásticas e danças livres; massagem e alongamentos. Esses conhecimentos foram materializados respeitando-se os limites e possibilidades de cada sujeito, reconhecendo e valorizando a participação deles no desenvolvimentos das aulas.

A diversidade que encontramos na EJA não pode ser compreendida como um empecilho para o processo de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, esta diversidade pode suscitar do educador uma reflexão sobre a prática pedagógica, aproximando conhecimentos da realidade sociocultural, política e de vida dos estudantes.

As aulas de educação física, ao aproximarem-se da diversidade que possui a EJA, podem contribuir teórico-metodologicamente através de aulas que valorizem os conhecimentos dos educandos, respeitando-se os limites e possibilidades dos sujeitos na realização dos procedimentos teórico-práticos. A educação física, a partir de sua especificidade, tendo a experimentação corporal expressa por meio dos conhecimentos de ensino, pode contribuir com a prática social dos estudantes.

Acrescentando outras experiências, o estudo de Neves (2011) apresenta uma aproximação entre o componente curricular artes e educação física para tratar as práticas corporais no PEJA. A autora traz à tona uma reflexão sobre o corpo, o panorama presente no contexto escolar, bem como na educação física e artes.

A autora retoma o entendimento que já apresentamos sobre a educação física no PEJA, especificamente acerca do corpo. Este é um construto humano que revela experiências, valores, culturas e emoções que estão circunscritos na sociedade. O corpo é um saber indispensável a ser materializado na escola e, em especial, nos componentes curriculares que têm como ênfase o uso do corpo como uma das

possibilidades de apreensão do mundo e da realidade na qual o ser humano encontra-se situado.

Na educação física e na arte, o corpo é expresso de diferentes formas e com distintos significados. Segundo a autora, na educação física até os anos 70, o corpo estava ligado ao positivismo, que considerava a atividade física, a disciplina e o fortalecimento do corpo como fim da educação física.

Paulatinamente, a partir dos anos 80, com o surgimento de outras abordagens de ensino da educação física, essa concepção de corpo, de educação física e sua especificidade passa a ser questionada por Medina, (2001), Ghiraldelli júnior (1994); Coletivos de autores, (2012). Estes trabalhos aprofundam a reflexão sobre o contexto da educação física presente nos anos 70 e 80 e apresentam outra possibilidade para o ensino da educação física, a partir de uma compreensão crítica e reflexiva.

Não iremos apresentar as discussões presentes nas obras acima citadas, mas retornar à centralidade do trabalho da educação física no PEJA. O corpo possui uma multiplicidade de conceitos, revelando traços, cultura e valores de uma sociedade, tendo a expressão e experimentação prática como caminhos a serem trilhados nas aulas de educação física.

Na atualidade, a partir dos estudos de Carvalho (2009), Coletivo de Autores (2012), Goellner (2003), o corpo pode ser compreendido numa perspectiva ampliada, que considera o corpo como um constitutivo cultural, político, social, revelando costumes, crenças e valores presentes na realidade em que se encontra inserido.

Nas aulas de educação física com a EJA, o corpo é tratado teórica e metodologicamente, oportunizando por meio da experimentação corporal, respeitando os limites e possibilidades, expressando valores, sentidos e significados para os sujeitos.

Na arte, o corpo revela outras possibilidades que diferem da educação física, pois assume presença nas artes cênicas, na dança, na música. Em cada uma dessas especificidades do componente curricular artes, o corpo é expresso sob diferentes possibilidades, com enfoque e característica distintas, tendo a participação dos sujeitos, a tomada de decisão sobre o corpo e com contato com outros corpos como caminhos a serem materializados na escola.

Enfim, o corpo presente no componente curricular educação física assim como em arte pode contribuir teórico-metodologicamente com a prática pedagógica

dos professores que atuam na EJA, apresentando possibilidades para o trato pedagógico desse conhecimento na escola.

O corpo, cada vez mais, precisa se tornar protagonista na escola, oportunizando que os sujeitos, professores e a comunidade escolar possam trazer à tona trabalhos que evidenciem o corpo nas aulas, a partir de diferentes perspectivas metodológicas, com eixos temáticos distintos.

Trabalhos pedagógicos que oportunizem a aproximação entre componentes curriculares, em especial, educação física e arte precisam ser ampliados, oportunizando práticas integradoras a partir do corpo, respeitando a especificidade que cada área de conhecimento carrega sobre o mesmo conhecimento em voga.

Jannibelli (2011) acrescenta outras experiências sobre a prática pedagógica da educação física no PEJA. O autor apresenta uma possibilidade de organização de uma gincana e de um campeonato no PEJA, tendo a participação dos sujeitos da EJA como ponto de destaque do trabalho.

Segundo o autor, na gincana foi possível aproximar os conhecimentos da educação física com outras áreas de conhecimento, oportunizando trabalhos em conjunto. O autor cita uma experiência sobre o ensino da matemática, em que os estudantes subdivididos em grupos realizavam resoluções de problemas matemáticos e tinham que se deslocar para realizá-lo no menor tempo possível.

Outra atividade que foi relatada sobre o campeonato de futsal no PEJA - FutPEJA, possuindo regulamento a ser respeitado, vedando a participação de sujeitos não matriculados na EJA. O engajamento dos estudantes na discussão, construção das regras e participação da comunidade escolar foi o diferencial para o trabalho desenvolvido com os sujeitos do PEJA.

Oportunizar espaços que aproximem outros componentes curriculares, materializados por meio de gincanas, bem como campeonatos esportivos, ampliando os conhecimentos abordados em sala de aula contribuem para a participação, construção de conhecimento e articulação com o contexto sociocultural dos sujeitos da EJA.

Nas aulas de educação física com EJA, experiências que favoreçam a construção do conhecimento, a participação ativa dos sujeitos e com atividades que possibilitem a aproximação com outros componentes curriculares, através de gincanas, oficinas e festivais esportivos contribuem com a formação cidadã dos estudantes na escola.

Em suma, a produção acerca da educação física no PEJA revela-se uma multiplicidade de propostas na EJA, trazendo à tona elementos acerca da contextualização do PEJA, formação de professores e prática pedagógica do professor de educação física atuante nessa modalidade de ensino. O texto apresenta um panorama da educação física no PEJA, destacando seus limites e possibilidades, bem como a aproximação com a realidade sociocultural dos estudantes da EJA.

Nas experiências sobre a educação física no PEJA, se expressou a partir de trabalhos envolvendo oficinas pedagógicas, eixos temáticos, considerando a diversidade dos sujeitos que estão presentes na EJA. Ademais, emergiram textos sobre jogos cooperativos, relatos de experiências, buscando uma escola do “recomeço” para estudantes da EJA.

Os trabalhos desenvolvidos pela educação física no PEJA possibilitaram contribuições para o ensino da educação física na EJA. Essa produção é histórica, única e sobre a prática pedagógica da educação física nessa modalidade de ensino, fornecendo elementos teórico-metodológicos para a problematização, materialização e sistematização de conhecimento para a formação de professores e prática pedagógica da educação física na EJA.

3.2 A Educação Física na EJA : uma análise a partir das produções dos Conbraces-CBCE

Este capítulo tem por objetivo analisar a produção da educação física na EJA, a partir dos anais dos CONBRACE organizados pelo Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE) do ano de 2001 até os dias atuais. A escolha pelos anais (resumos expandidos) referentes ao CBCE se deu pela representatividade que essa entidade científica exerce na produção científica da Educação Física no cenário nacional, trazendo à tona as contribuições teórico-metodológicas do Grupo de Trabalho Temático (GTT) Escola.

Em nossa pesquisa, debruçamo-nos sobre as produções desse GT porque entendemos que essa seção temática aproxima-se da prática pedagógica dos professores de educação física na EJA, revelando contribuições pedagógicas para o processo de ensino-aprendizagem. Essas produções foram realizadas por meio de relatos de experiências de formação inicial e de formação continuada.

Além destas referências, foi feito o levantamento de outras fontes bibliográficas (dissertações, teses, livros) com o intuito de subsidiar nossas análises. Quanto aos critérios de inclusão dos resumos ampliados dos Conbraces - CBCE foram: 1 – versão disponível em português; 2 - estar disponível gratuitamente em versão digital; 3 - estar disponível a versão completa; 4 - Abordar a EJA e Educação Física. E como exclusões foram: 1 - versão disponível em outro idioma; 2 - texto incompleto e 3 - versão digital remunerada.

Elaboramos um quadro-síntese para analisar as referidas produções referentes à Educação Física na EJA. Esse quadro analítico serviu como nosso norteador, evidenciando a produção do conhecimento acerca da educação física na EJA, revelando contribuições teórico-metodológicas para o ensino da Educação Física na EJA.

Quadro 4 – Panorama das produções científicas envolvendo a abordagem da Educação Física na EJA.

| Ano | Título e Autor | Formato da produção | Síntese da obra |
|------|--|---------------------|---|
| 2007 | Lugar das práticas corporais na educação de jovens e adultos. Campos; Gomes | Comunicação Oral | O texto discute sobre as práticas corporais na EJA, mediante uma experiência realizada a partir da observação e análise do ensino do conhecimento ginástica e da dança ocorrida numa escola da Rede Municipal, de Belo Horizonte, com estagiários do curso de Educação Física que cumpriram a disciplina de Estágio Curricular. |
| 2009 | A educação física escolar e a educação de jovens e adultos. Carvalho, Rosa. | Comunicação oral | O texto reflete sobre as possibilidades da Educação Física na EJA, através da corporeidade como eixo central do trabalho. Apresenta uma experiência a partir do PEJA no Estado do Rio de Janeiro, realizada de 2007 a 2008. |
| 2011 | A sistematização do conhecimento da educação física na educação de jovens e adultos nas escolas da Rede Municipal de Natal - RN; Santos <i>et al.</i> | Comunicação Oral | O estudo discutiu sobre a sistematização dos conteúdos da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, apresentando ênfase no processo investigativo da aplicabilidade, a partir das manifestações do acervo da cultura de movimento nessa modalidade de ensino. |

| | | | |
|------|--|------------------|---|
| 2011 | A educação física na educação de jovens e adultos: práticas pedagógicas de professores de Belo Horizonte. Paula, Juliana; Linhale, Meily | Comunicação Oral | O estudo compreendeu a Educação Física enquanto componente curricular obrigatório na educação básica, fazendo parte de projetos na EJA. Foram realizadas entrevistas com professores de educação física, revelando a partir da prática pedagógica, o modo como são planejadas, organizadas e realizadas na EJA. |
| 2013 | Slackline: uma proposta de ensino para a Educação Física jovens e adultos. Souza <i>et al.</i> | Banner | O estudo apresenta o Slackline enquanto possibilidade nas aulas de educação física na EJA. Essa pesquisa emergiu a partir do estágio de semi- docência no período de 09 de novembro a 07 de dezembro de 2012. |
| 2013 | A educação física na educação de jovens e adultos: A experiência do PIBID UNEB / Campus XII. Pereira <i>et al.</i> | Banner | O estudo teve como objetivo relatar a experiência pedagógica vivenciada no âmbito do PIBID/UNEB/ <i>Campus XII</i> com os alunos da EJA. O conhecimento da dança foi ministrado a partir de uma perspectiva cultural da Educação Física. |
| 2013 | Buscando compreensão da educação física na educação de jovens e adultos, a partir da Pedagogia do movimento Barros <i>et al.</i> | Banner | O estudo teve como proposta intervir no contexto da realidade escolar, na EJA, em uma perspectiva interdisciplinar. Foi subsidiado pela Pedagogia do Movimento, reivindicando uma nova proposta pedagógica referente à Educação Física na EJA. |

| | | | |
|------|--|------------------|--|
| 2015 | Aproximando a educação física escolar da educação de jovens e adultos. Carvalho; Oliveira. | Banner | O estudo buscou aproximar a educação física escolar na EJA. A pesquisa é fruto de projeto científico em andamento, vinculada ao grupo ELAC (Educação Física Escolar, Experiências Lúdicas e Artísticas, Corporeidades), contribuindo com as possibilidades de pesquisa na Formação de Professores da Educação Física na EJA. |
| 2015 | Problematizando a educação física na educação de jovens e adultos do Município de Natal. Barros <i>et al.</i> | Comunicação Oral | O estudo discutiu sobre as possibilidades pedagógicas das aulas de Educação Física na EJA. O Texto emergiu a partir de duas pesquisas de iniciação científica (2011 e 2014), desenvolvidas pelos autores na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, os quais propõem uma investigação desse componente curricular na EJA. |
| 2015 | O PIBID na EJA: por uma educação física do recomeço. Carvalho; Machado. | Banner | O estudo teve como objetivo apresentar uma experiência sobre o PIBID na EJA em uma escola pública Estadual, localizada no Estado do Rio de Janeiro. |
| 2015 | Educação física escolar e educação de jovens adultos: materialidade do trabalho docente na Amazônia Paraense. Costa. | Banner | O estudo tratou sobre o trabalho docente na Educação Física na EJA em Belém do Pará. |

| | | | |
|------|--|------------------|---|
| 2015 | A educação física como componente curricular na Educação de Jovens e adultos. ANDRADE JÚNIOR | Banner | O Estudo discutiu sobre a educação física enquanto componente curricular na EJA, analisando as propostas curriculares: Ipatina (s/d); Montes Claros(2012) e do Estado do Sergipe (2007). |
| 2017 | Cultura e educação física escolar: estudo de caso etnográfico em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS Cultura. Filho <i>et al.</i> | Banner | O Estudo é um recorte da dissertação de mestrado acadêmico que teve por objetivo analisar a cultura escolar, a cultura discente compartilhada nas aulas de educação física em uma escola da EJA. |
| 2017 | O PIBID e a educação de jovens e adultos(EJA): entrelaçando experiências na educação física. Barros <i>et al.</i> | Comunicação oral | O texto discutiu sobre a importância do PIBID em educação física na prática pedagógica na EJA, revelando que o PIBID ressalta a importância de vivências significativas para a formação inicial em educação física na EJA. |
| 2017 | Trabalho docente em educação física na educação de jovens e adultos(EJA) no Estado do Pará COSTA. | Comunicação Oral | O estudo é um recorte de uma tese de doutorado da autora. Nesse trabalho, a autora se deteve a analisar a configuração do trabalho docente em EF na EJA, a partir das condições e jornada de trabalho em Belém – PA, tendo a abordagem crítico-dialética como paradigma filosófico. |

| | | | |
|------|---|--------|---|
| 2017 | O ensino da educação física a partir das bases conceituais de Promoção da Saúde na educação de jovens e adultos. Costa <i>et al.</i> | Banner | O estudo discutiu sobre a educação física na EJA, subsidiada pela abordagem conceitual da promoção da saúde para o ensino nessa modalidade educacional. |
|------|---|--------|---|

Fonte: os autores, 2018.

A produção de conhecimento acerca da educação física na EJA, a partir dos resumos ampliados dos Conbraces-CBCE, revelam-se ainda incipientes no âmbito dessa entidade científica, mesmo que identificado um aumento discreto dessas produções. Nos Conbraces de 2007 e 2009, apenas dois trabalhos abordaram a Educação Física na EJA, apresentado no formato de comunicação oral. Nos anos de 2011 e 2013, houve um aumento na produção de estudos sobre a Educação Física na EJA, totalizando cinco trabalhos. Desses trabalhos, dois estudos foram no formato de comunicação oral, enquanto três, no formato de banner.

Nos Conbraces 2015 e 2017, ocorreu um aumento na produção de trabalhos, sendo cinco na edição de 2015 - quatro no formato de banner e um em formato de comunicação oral. Já no congresso de 2017, foram apresentados dois textos em formato de comunicação oral e dois em formato de banner.

Agrupamos os trabalhos do Conbrace 2007 a 2017, trazendo à tona estudos que se aproximaram dos conteúdos propostos, possibilitando compreendê-los em conjunto. Ao unirmos esses textos que têm, em seu bojo, conteúdos que se aproximam dessa temática, oportunizamos, assim, ampliar análises do estudo em voga.

Identificamos proximidades nos estudos de Campos; Gomes (2007), Carvalho (2009), pois ambos trazem a preocupação com a discussão sobre o corpo como elemento central para trabalhos que articulem o conhecimento da educação física na EJA. No primeiro estudo, as autoras apresentam uma experiência realizada numa escola da Rede Municipal de Belo Horizonte com estagiários do curso de Educação Física que cumpriam a disciplina de estágio curricular, sendo ministrados os conhecimentos ginástica e dança no período da pesquisa.

Nesse trabalho, foi realizado um projeto na EJA intitulado *Corpo e movimento*, que revelou as práticas corporais desenvolvidas na realidade investigada. Sobre o projeto, este acontecia às segundas-feiras na escola, contando com a participação dos professores, alunos e demais funcionários da escola.

O conhecimento ginástica e dança foram abordados, tendo como ênfase articular a especificidade desse conhecimento com a realidade de vida dos alunos. Então, “na oficina de ginástica [...] foram trabalhados alguns tipos de ginástica como localizada, alongamentos, step, hidrogenástica, etc.” (CAMPOS; GOMES, 2007, p.04).

Os conteúdos de ensino presentes na ginástica evidenciam uma predominância da saúde no projeto *Corpo e Movimento*. Para os autores, a adoção desse conteúdo de ensino permitiu aulas voltadas para a experimentação corporal, aspectos lúdicos, culturais e fisiológicos, além de permitir reflexões sobre as aulas com os sujeitos envolvidos.

O conhecimento dança presente no projeto *Corpo e movimento* foi organizado tendo como característica, pois

diferentes estilos de dança como forró, axé, merengue e funk. Houve espaço para que alunos criassem seus próprios movimentos, desafiando os mesmos a realizar algo novo, se configurando como um momento de expressar seus sentimentos, suas angústias, o conhecimento do próprio corpo, etc (CAMPOS; GOMES, 2007, p. 05).

A dança revelou a diversidade de estilo, oportunizando aos estudantes da EJA o acesso ao universo da dança na escola. A dança contribuiu para que os sujeitos, a partir do uso do corpo, pudessem expressar sentimentos, sensações, através da experimentação corporal presente nas aulas do projeto *Corpo e movimento*.

A dança é um conhecimento indispensável a ser ministrado aos estudantes na Educação Básica. Para Pacheco (1999), toda dança comporta valores culturais, sociais e pessoais produzidos historicamente. Ao aproximar o conhecimento dança na realidade dos estudantes da EJA, os autores também contribuíram com o acesso à experimentação corporal e à criação desse conhecimento na escola.

Os dados desta pesquisa revelam que a ginástica e a dança no projeto *Corpo e movimento* possibilitaram contribuições para trabalhos que subsidiem práticas corporais na EJA. A ginástica e a dança foram aproximadas da realidade dos estudantes da EJA, fornecendo elementos para compreender a prática da atividade física na saúde, podendo ser realizada em seus momentos de lazer, tendo o uso do

corpo como elemento indispensável para suscitar sentimentos, sensações e manutenção do bem-estar.

Acrescentando outras experiências, Carvalho (2009) apresenta um projeto piloto desenvolvido no componente curricular Educação Física, inserido no PEJA da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Esse projeto, de acordo com a autora, permitiu uma aproximação entre a Educação Física e a EJA no Estado do Rio de Janeiro.

Segundo a autora, esse projeto piloto emergiu a partir dos anseios dos estudantes da EJA “manifestado pelos alunos do PEJA, durante o I Encontro de Alunos, pela prática das atividades físicas e esportivas e a progressiva extensão do que é oferecido nas unidades escolares.” (CARVALHO, 2009, p. 8). Oportunizar a participação dos sujeitos na escola permite que as propostas advindas do interior dela, nesse caso a Educação Física, tenham representividade e legitimidade.

Sobre o recrutamento dos professores, a autora discorre sobre a dificuldade de conquistar os professores para o projeto.

Diretamente com as turmas, atuaram treze professores (oito homens e cinco mulheres), com idade entre 31 e 57 anos, possuindo, em média, cinco anos de exercício na rede pública municipal do Rio de Janeiro e, graduados, em média, há 10 anos - sendo uma Mestre e sete Especialistas (CARVALHO, 2009, p.08).

A experiência profissional e a formação foram utilizadas como critérios para o recrutamento à participação dos professores, ministrando aulas no PEJA, bem como um período de regência mínima para ingressarem nesse programa, evidenciando a preocupação, desde o início, com a formação do professor na EJA.

A Educação Física inserida no PEJA contribuiu no desenvolvimento dos sujeitos, possibilitando o aumento na participação, experimentação corporal, autonomia e aproximação com outras áreas do conhecimento.

O crescente desejo de todos os alunos em participar; a visibilidade no aumento da autoestima, perda da timidez e fortalecimento na socialização entre os alunos; a busca e o fortalecimento do trabalho coletivo e interdisciplinar; a sensível queda da evasão, em algumas Unidades Escolares, nos dias em que o projeto acontecia; os Centros de Estudos Regionais (com os/as Professores/as de Linguagens Artísticas, Línguas Estrangeiras e Educação Física) propiciou maior aproximação dos professores com o Programa; o envolvimento e a acolhida das Coordenadorias com as singularidades destas áreas; o compartilhamento e afirmação destes componentes curriculares no Programa; a solicitação das outras Unidades Escolares por este componente curricular; a necessidade no aprofundamento das diversas atividades em relação aos idosos (compreendendo melhor como aprendem e o que necessitam); a sugestão

de um Projeto Piloto com Línguas Estrangeiras para os alunos do PEJA I (CARVALHO, 2009, p.9).

Tal experiência no PEJA com a Educação Física, além de ampliar a participação, reduziu a evasão escolar e articulou trabalhos multidisciplinares. Então, fruto dessa experiência, resultou a primeira e, até o momento, única obra sobre a Educação Física escolar na educação de jovens e adultos, publicada em formato de livro pela Editora CRV, em 2011. Ela está disponibilizada nas Escolas públicas de todo o País, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), especificamente no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do professor 2013.

Barros *et al.* (2011, 2013 e 2015) e Andrade Júnior (2015) versaram sobre a problematização a respeito da inserção da Educação Física na EJA, a partir da sistematização do conhecimento. Essa ação pedagógica envolvendo o movimento aproximou a Educação Física na EJA, bem como a análise de propostas curriculares para o ensino da Educação Física na EJA.

A sistematização do conhecimento na EJA emergiu fruto de um recorte do projeto de iniciação científica, em fase de desenvolvimento na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Nessa pesquisa, foram resvalados os desafios de abordar os conhecimentos da Educação Física nessa modalidade de ensino, assim como possibilidades da sistematização de conhecimento na EJA.

A sistematização da educação física na EJA é necessária para a construção do conhecimento ao longo do processo de escolarização. Para os autores, o processo de sistematização da Educação Física nessa modalidade de ensino pode possibilitar uma proposta de ensino que dialogue com a realidade dos estudantes da EJA, através de abordagens pedagógicas, com objetivos, conteúdos e especificidades que aproximam o ensino da Educação Física com a EJA.

O texto apresenta uma síntese das abordagens pedagógicas do ensino da Educação Física, especificamente crítico-superadora e crítico-emancipatória como possibilidade para inserção da Educação Física na escola. Estas abordagens, conforme apresentam os autores, possui uma teoria crítica que fundamenta a prática pedagógica da Educação Física, podendo ser apropriadas para um processo de sistematização na EJA.

Os autores argumentam para a necessidade de sistematização do ensino da Educação Física na EJA, mas não materializaram esse processo na Rede Municipal

de Ensino de Natal. O estudo, no momento de sua publicação, encontrava-se em desenvolvimento, a partir de um projeto de iniciação científica desenvolvida na UFRN.

A experiência de Barros *et al.* (2011) possibilitou a aproximação da Educação Física na EJA, a partir da pedagogia do movimento como subsídio teórico para uma proposta de ensino. A pedagogia do movimento contribuiu com a elaboração, desenvolvimento e materialização da proposta pedagógica referente à Educação Física mais adequada a EJA. É urgente uma aproximação da Educação Física na EJA, exigindo do componente curricular Educação Física e dos professores um repensar de sua prática pedagógica nessa modalidade de ensino, pois

Sabendo que a grande dificuldade dos profissionais de Educação Física é adequar as aulas práticas para o público da EJA, a nossa proposta é fazer intervenções onde os professores explorem o corpo dos alunos de acordo com o que a pedagogia do movimento propõe, sendo um momento de experiências novas no ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno (BARROS *et al.*, 2011, p.2).

A pedagogia do movimento, subsidiada por uma concepção que possibilite o uso do corpo nas aulas de Educação Física na EJA, pode fornecer elementos para a prática pedagógica nessa modalidade de ensino. A Educação Física, ao se aproximar dessa concepção pedagógica, oportuniza trabalhos onde o corpo seja o protagonista nas aulas com os estudantes da EJA.

O corpo é um constitutivo fisiológico, construção sociocultural que é inerente ao ser humano. Este pode expressar sentimentos e sensações através da experimentação prática nas aulas de Educação Física na EJA, possibilitando que estudantes da EJA se expressem corporalmente nas aulas de Educação Física, contribuindo no processo de tomada de decisão, bem como no reconhecimento de sua potencialidade a partir do uso do corpo nas aulas.

Essa discussão do corpo, enquanto possibilidade nas aulas de Educação Física na EJA com base na pedagogia do movimento, apresenta caminhos para a construção de uma proposta pedagógica para o ensino da Educação Física na EJA, respeitando os limites e possibilidades dos estudantes pertencentes a essa modalidade de ensino.

Enriquecendo a discussão sobre as experiências na EJA, Barros *et al.* (2015), a partir de duas pesquisas de iniciação científica (2011 e 2014), desenvolvidas na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, investigou o conhecimento

pedagógico do componente curricular Educação Física na EJA. Nesse estudo, foram realizadas entrevistas com professores e gestores de escolas Municipais de Natal - RN que ofereciam essa modalidade sendo subsidiadas por um estudo de caso.

Segundo a autora, a pesquisa revelou, por meio das falas dos professores de Educação Física da Rede de Ensino do Município de Natal, que a Educação Física na EJA é marcada por experiências individualizadas, pontuais e esporádicas. Estas experiências são fruto do empenho do professor na relação com o estudante, na seleção do conteúdo, na materialização e aproximação entre o conhecimento e a realidade de vida dos alunos.

a qualidade de vida foi trabalhada com o pessoal de idade mais avançada, depois que viram que a coisa foi ficando boa o diretor abriu para as outras turmas e com isso terminei ficando com todas as turmas da escola” (BARROS, 2014, p. 8).

O trecho apresenta que a experiência exitosa na EJA, ao invés de refletir e ser ampliada na Rede Municipal de Ensino, acaba sendo vista como a redentora dos problemas pelos quais passa a Educação Física na EJA. Outra proposta exitosa na Rede de Ensino do Município de Natal, explanada pelo mesmo professor, foi a necessidade de articular o conhecimento com a realidade prática, aproximando a vida dos alunos do processo de ensino-aprendizagem.

Eu digo muito para meus alunos que se eles permanecerem, porque é uma luta para eles permanecerem e existe muita evasão, eles não serão as mesmas pessoas e eles ficam me questionando por que e eu explico que é porque a educação transforma a vida das pessoas (BARROS et al., 2015, p.9).

As experiências presentes na Rede de Ensino do Município de Natal apresentam uma possibilidade para o ensino educação física na EJA, respeitando as características, a realidade, o contexto sociocultural e a articulação do conhecimento com a prática social. Com a Educação física na EJA, oportunizamos a formação humana, ética e cidadã.

O respeito à realidade dos sujeitos da EJA é o ponto de partida para uma concepção crítica de ensino, assumida no processo de ensino-aprendizagem pelo professor. Ao aproximar-se dessa perspectiva teórico-metodológica no ensino da educação física na EJA, oportunizamos a formação humana, ética e cidadã.

Contribuindo para a compreensão da Educação Física como componente curricular na EJA, Andrade Júnior (2015) revelou que há propostas curriculares que trazem a especificidade da Educação Física nessa modalidade de ensino. Nessa pesquisa, o autor analisou as propostas curriculares dos Municípios de Montes

Claros (2011), Ipatinga (s/d) e do Estado de Sergipe (2007), revelando que a saúde esteve presente em todas as propostas curriculares analisadas. No entanto, não aprofundou reflexões sobre esse achado da pesquisa, ficando apenas na identificação desse dado.

Colaborando com a discussão acerca da produção curricular na Educação física na EJA, Negreiros (2013) realizou um estudo acerca das propostas curriculares estaduais que tratam dessa especificidade. Nessa pesquisa, foram identificadas no âmbito nacional apenas sete propostas curriculares para o ensino da EF na EJA: Estados de Alagoas (2010), Amapá (2009), Distrito Federal (2010), Espírito Santo (2009), Goiás (2010), Sergipe (2007) e Tocantins (2008).

Além destas propostas curriculares, o Estado de Pernambuco publicou o PCPE em Educação Física, totalizando oito propostas que trazem o ensino da Educação Física na EJA. A produção de propostas curriculares para o ensino da Educação Física na EJA ainda é incipiente em comparação com o cenário presente no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Tenório (2012), em seu estudo dissertativo, identificou que apenas 08 (oito) estados das 26 (vinte e seis) unidades federativas dispunham de proposta curricular online para consulta. Essas propostas versavam sobre a Educação Física no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Educação Física na EJA vem paulatinamente ganhando espaço em Propostas Curriculares Estaduais e Municipais. Os trabalhos apresentam que o conhecimento saúde vem sendo abordado com ênfase em propostas Municipais e no Estado do Sergipe (2007). Além disso, está havendo um aumento de propostas curriculares para o ensino da educação física na EJA.

O aumento de propostas curriculares sobre a educação física na EJA, mesmo que ainda incipiente, em comparação com propostas para o Ensino fundamental e Ensino Médio, mostra um avanço nessa modalidade de ensino. A produção de propostas curriculares para Educação Física na EJA possibilita debates no âmbito da política pública educacional, na prática pedagógica, reivindicando direitos de elaboração de material pedagógico específico para o processo de ensino-aprendizagem na EJA.

Quanto ao processo de ensino-aprendizagem da Educação Física na formação inicial, os estudos de Pereira *et al.* (2013), Carvalho e Machado (2015), Carvalho e Oliveira (2015) e, ainda, Barros *et al.* (2017) apresentaram experiências

oriundas do PIBID na EJA. Essas experiências versaram sobre o conhecimento dança e ginástica na EJA, perspassando pelos desafios e processos de sistematização para o exercício profissional.

Em Pereira et al.(2013), vimos que o conhecimento dança foi abordado a partir de uma perspectiva cultural para o ensino na EJA. Esse contato foi realizado no projeto, oportunizando aos bolsistas de iniciação à docência o contato direto com a EJA em uma escola da região periférica da cidade de Guanambi/BA.

Sobre aos critérios para a escolha do conteúdo, “decidimos que a dança seria o conteúdo do trabalho pedagógico, por se tratar de um tema da cultura corporal que, embora estivesse presente no plano de curso, ainda não havia sido estudada pela turma” (PEREIRA *et al.*, 2013, p.02).

Carvalho e Oliveira (2015) e Carvalho e Machado (2015) contribuíram para o PIBID em Educação Física na EJA. No primeiro estudo, os autores elencaram enquanto objetivos: problematizar a concepção naturalizada de corpo e práticas corporais; compreender a escola e outros espaços sociais como espaços de formação das corporeidades” (CARVALHO; OLIVEIRA, 2015, p.1).

A escolha do conteúdo proposto mantém consonância com os planejamentos dos professores elaborados previamente. Esse tipo de procedimento revela coerência entre o planejamento e a realidade dos estudantes. Nessa unidade, de acordo com os autores, foi definido o conhecimento dança a partir do arrocha e gospel. Estas práticas emergiram através da realidade dos estudantes da EJA.

O Estudo revelou que o arrocha e o gospel possibilitaram experimentações corporais significativas enquanto caminho para o ensino da Educação Física na EJA. Para o autor, além desse elemento, a compreensão das letras das músicas, a problematização, o contexto sociocultural e histórico em que estas canções são produzidas foi abordado ao longo das aulas, ampliando a compreensão da dança enquanto conhecimento indispensável na escola.

Segundo os autores, o contato dos estudantes, desde a graduação, com a EJA aproxima o exercício profissional, contribuindo para o processo de formação inicial dos acadêmicos do curso de Educação Física, oportunizando uma experiência na prática pedagógica com os estudantes da EJA.

O trabalho evidenciou que a Educação Física na EJA requer uma abordagem que considere o corpo como um elemento indispensável para a prática pedagógica na escola. O corpo, conforme mencionamos em Gomes; Campos (2007), pode

contribuir com as aulas da Educação Física na escola, oportunizando aos estudantes se expressar corporalmente durante as aulas.

O local de realização da segunda pesquisa foi uma escola estadual localizada em um bairro do Município de Niterói, Rio de Janeiro, que ofertava a EJA. O contato com a realidade escolar da EJA, a partir de um processo de estágio supervisionado, contribuiu para aproximar os estudantes da realidade da EJA, possibilitando enfrentar os desafios, as possibilidades e especificidades do exercício profissional da Educação Física nessa modalidade de ensino.

Segundo os autores, “o comprometimento com uma concepção de Educação Física compromissada com o aluno e a escola, que acredita no diálogo como base fundamental para a resolução de problemas e transforma a situação atual.” (p.2). Essa aproximação entre a educação física e a comunidade escolar contribuiu para o processo de ensino- aprendizagem, pois reconheceu a participação dos sujeitos e o diálogo como ponto de partida para elaboração de uma proposta acerca da Educação Física na EJA.

Sobre a experiência desenvolvida nessa escola, através do PIBID, os autores afirmaram que esse programa possibilita o compartilhamento de saberes entre estudantes, professores e comunidade escolar. Também suscita uma aproximação com a realidade dos estudantes da EJA, dentro e fora do ambiente educacional, alcançando os objetivos pedagógicos estruturados coletivamente, vislumbrando o ensino da Educação Física na EJA, comprometido com a realidade escolar, numa concepção crítica.

Convergindo com esse pensamento, Barros *et al.* (2017) contextualizaram a trajetória do PIBID em Educação Física da UFRN, que emergiu a partir do ano de 2012, com ingressos em duas escolas de Natal/RN. Após esse momento inicial, a partir de novos editais, foi ampliado o número de escolas e, pela primeira vez, a EJA configurou enquanto realidade a ser ministrada na escola.

A partir da experiência com o PIBID, foram elaborados dois trabalhos de conclusão de curso na UFRN. Eles foram intitulados: “Dialogando com os saberes da educação física na educação de jovens e adultos: resignificando as lutas” (BARROS, 2013) e “A interlocução de saberes das práticas corporais de conscientização na educação de jovens e adultos” (AGUIAR, 2016).

De acordo com os autores, na primeira pesquisa, foi identificado que a sistematização do conhecimento na EJA revelou a realidade dos professores de

Educação Física que atuam na EJA da Rede Municipal de Natal. Nesse trabalho, foi evidenciado que a falta de uma formação inicial para atuar na EJA dificulta o processo de ensino- aprendizagem nessa modalidade de ensino.

Na segunda pesquisa,

ao atuar na EJA, no PIBID-EF, buscou desvendar os problemas recorrentes na própria escola em que atuava, E. E. Lourdes Guilherme, materializando uma pesquisa de intensa participação discente e docente, a partir de cada aula experimentada e dos conhecimentos desenvolvidos, alinhado com o planejamento, análise de cada aula e a organização didática (AGUIAR apud BARROS *et al.*, 2017, p. 3).

O PIBID-EF na EJA possibilitou uma aproximação com a realidade de ensino, contribuindo no processo de ensino-aprendizagem com uma proposta que selecione, organize, sistematize os conhecimentos da Educação Física na EJA. Esse processo de sistematização, oportunizando sequência didática para o trato com o conhecimento acerca da Educação Física na EJA.

Os autores identificaram que, nessas duas pesquisas, houve um processo de sistematização do conhecimento. Na primeira pesquisa, foram sistematizadas 5 (cinco) aulas sobre o conhecimento luta, realizadas na Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcante (Natal - RN). Esses conhecimentos, de acordo com os autores, abordaram conceito acerca da origem das lutas, desenvolvimento histórico, culminando no debate sobre a Capoeira.

Na segunda pesquisa, o processo de sistematização das aulas de Educação Física na EJA esteve presente em 7 (sete) aulas. Para os autores, o contexto sociocultural dos estudantes foi considerado como ponto de partida para elaboração dos trabalhos, suscitando práticas corporais que consideram autoconhecimento, viabilizando diálogos, respeitando os limites e possibilidades de cada sujeito durante a experimentação corporal.

A pesquisa de Barros *et al.* (2017) revelou contribuições acerca do PIBID em Educação Física na EJA, que possibilitou produções de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) no processo de formação inicial em Educação Física na UFRN. Essa experiência, desenvolvida através do PIBID-EF, contribuiu para o processo de sistematização de conhecimento da Educação Física na EJA. Essa produção apresentou contribuições dessas duas pesquisas desenvolvidas a partir do PIBID EF na EJA, trazendo à tona a sistematização de conhecimento em aulas de Educação Física.

A experiência de Souza et al. (2013) revelou o uso do Slackline nas aulas de Educação Física na EJA. Essa experiência surgiu a partir de um processo de estágio semi- docência no Colégio Estadual de Tempo Integral Horácio Antônio de Paula, com turmas do 9º ano do Ensino Fundamental, da Educação de Jovens e Adultos(EJA), na Cidade de Inhumas, pertencente ao Estado de Goiás.

Nessa experiência, a periodicidade ocorreu entre 09 de Novembro a 7 de dezembro do ano 2012. As aulas aconteceram às sextas-feiras, no período noturno. Sobre a organização das aulas e dinâmica dos procedimentos, de acordo os autores, o conteúdo de ensino foi ministrado em 3 (três) aulas de 30 minutos.

Segundo os autores, na primeira aula, houve um contato prévio sobre Slackline, com a apresentação de vídeos, enfatizando os benefícios físicos, mentais e sociais. Na segunda aula, foram apresentados os materiais específicos que compõem esse esporte assegurando o cuidado com a segurança dos participantes nas atividades desenvolvidas. Após essa explanação inicial, ocorreu a prática propriamente dita, sendo que a subida na fita foi feita sempre com duas pessoas .Nesse momento também foi oportuno trabalhar a coletividade e a confiança.

A incidência de chuva impossibilitou a materialização prática da última aula. Assim, houve um resgate dos conteúdos desenvolvidos nas aulas, problematizando o uso Slackline na prática social, bem como sua inserção como produto/ mercadoria.

A pesquisa revelou que o Slackline pode ser utilizado enquanto conteúdo de ensino nas aulas de Educação Física na EJA, sendo necessário que o professor organize, problematize, sistematize o conhecimento para que este possa ser materializado na escola. Ao aproximar o Slackline das aulas de Educação Física na EJA, foi oportunizado aos sujeitos o contato com o conhecimento produzido na contemporaneidade.

Em Costa (2015), observamos que o trabalho docente na Educação Física na EJA em Belém do Pará acontece em pleno isolamento e precarização, havendo a ausência de condições de trabalho e processos formativos que auxiliem o trabalho docente na EJA. Esta pesquisa contou com alguns docentes que atuam nas redes municipal, estadual e federal.

No entanto, não tivemos acesso aos dados que revelassem as condições de trabalho dos professores de Educação Física na EJA, na referida realidade

investigada. A ausência dessas informações dificultou a ampliação de nossas reflexões acerca do estudo. Contribuindo para o debate acerca das condições do trabalho docente da EF na EJA, Costa (2018) desenvolveu uma pesquisa que revelou as condições e a jornada de trabalho na Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, envolvendo trabalhadores do Município de Belém do Pará na Educação Básica.

As condições de infraestrutura nas escolas da Rede Municipal de Ensino e a ausência de materiais pedagógicos dificultam a aula de Educação Física na EJA, havendo uma precarização do trabalho docente na realidade investigada.

Segundo a autora, a precarização do trabalho docente se expressou a partir de más condições de infraestrutura presentes nas unidades escolares, através da ausência de materiais pedagógicos para ensino da Educação Física na EJA, bem como a ausência de quadra coberta, dificultando o trabalho nessa modalidade de ensino. A ausência de condições mínimas para o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física fragiliza o conhecimento abordado nessa realidade de ensino, pois oportuniza aos estudantes o acesso ao conhecimento fragmentado.

Conforme Hypolito (2012, p. 227), “Não se pode falar em educação de qualidade, porquanto as condições de produção do trabalho de ensinar persistam precárias”. Acrescentando a isso, Frizzo (2012, p. 104) destaca que, para o contexto da escola capitalista, é imprescindível a existência destas “caracterizações precárias para que a formação pretendida por ela seja alcançada”.

As condições objetivas em que se encontram a escola pública brasileira, com condições precárias para a prática pedagógica dos professores estão relacionadas à infraestrutura, evasão escolar, salas de aulas com elevado número de estudantes, bem como jornada de trabalho exaustiva em que se encontra o professor.

Essas condições de trabalho fragilizam o ensino nas escolas públicas, dificultando o processo de ensino-aprendizagem no contexto educacional. O professor, sujeito responsável por mediar o conhecimento entre o estudante e o saber, se submete à jornada de trabalho exaustiva e condições de trabalho degradantes para garantir sub-existência na sociedade capitalista vigente.

Sobre a jornada de trabalho, de acordo com Costa (2017), impacta no trabalho docente da EF na EJA, pois esta é utilizada para complementação da renda do professor, havendo um aumento em sua jornada de trabalho para abarcar essa modalidade de ensino. O aumento na carga horária de trabalho gera uma disputa

para aumento de jornada de trabalho e, por consequência, aumento no vencimento salarial.

Esse aumento na jornada de trabalho, por outro lado, também acarreta em mais horas de trabalho para poder suprir novo vínculo empregatício, gerando uma sobrecarga de trabalho. O aumento da jornada de trabalho tem seu duplo papel de elevação do salário do professor e exaustiva carga de trabalho, pois há uma elevação de sua jornada trabalho com a adoção de aulas de EF na EJA.

Segundo a autora, o tempo pedagógico das aulas de EF na EJA acontece de 30 a 40 minutos, sendo para as turmas de 1ª e 2ª modalidades, 2 (duas) vezes na semana e 1 (uma) vez por semana para as 3ª e 4ª modalidades. As aulas de EF nessa modalidade de ensino reduzem o processo de sistematização de conhecimentos, exigindo que o professor realize um deslocamento para atender a demanda da jornada de trabalho.

O deslocamento exercido dos professores para atuar em outro vínculo empregatício e os baixos salários criam condições degradantes no trabalho. Essa condição é responsável pela exaustiva jornada laboral que esses profissionais desempenham ao longo do ano letivo.

Os dados da pesquisa revelaram que a precariedade do trabalho docente se deu a partir da jornada de trabalho exaustiva e degradante deles, devido à falta de infraestrutura nas escolas, ausência de material pedagógico e baixos salários, exigindo desses profissionais um desprendimento de mais horas de trabalho para garantir a complementação dessa renda.

Corroborando com outras experiências, Goldschmidt Filho *et al.* (2017) abordaram uma pesquisa sobre a cultura e a Educação Física Escolar, através de um estudo de caso em uma escola de EJA da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Esta pesquisa é fruto de uma dissertação de mestrado acadêmico, desenvolvida pelo autor do trabalho.

Nessa pesquisa, a cultura escolar que os discentes realizavam era vista como um compartilhamento dos aspectos simbólicos da realidade sociocultural em que estavam presentes. Segundo os autores, havia um desinteresse por parte dos estudantes sobre o componente curricular Educação Física, evidenciado através de uma participação reduzida dos estudantes nas aulas.

Outro dado revelado na pesquisa foi a inércia dos alunos quanto às contribuições dos conteúdos de ensino da Educação Física na escola. Segundo os

autores, os discursos e atitudes dos discentes apontavam um entendimento da prática pela prática, pois para estes estudantes a Educação Física não tinha um fim em si mesma.

Esse entendimento deturpado sobre a Educação Física que emergiu na realidade investigada revela, ainda, uma visão utilitarista da Educação Física no contexto escolar, apesar de pesquisas no âmbito do contexto escolar, livros publicados sobre o ensino da Educação Física a partir das abordagens pedagógicas, bem como o avanço no aumento de pesquisa sobre a Educação Física, através de periódicos especializados e entidades científicas de classe.

Ainda assim, a prática pedagógica, a aula de Educação Física não consegue atrair a atenção dos estudantes. Souza Júnior (1999) nos diz que a legalidade e legitimidade são processos em descompasso no âmbito da Educação Física na escola. A primeira justifica-se pela presença da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório em toda educação básica, tal como apresenta a LDBEN (1996). A segunda, diz respeito à conquista que a Educação Física necessita fazer perante à comunidade escolar para justificar sua presença. Essa conquista se dá à medida que os estudantes compreendem que ela possui uma especificidade, característica que lhe confere um grau de importância tal qual os outros componentes curriculares presentes na escola.

A educação física na escola pode oportunizar aos estudantes uma gama de conhecimento acerca das manifestações socioculturais produzidas e reproduzidas ao longo da história, podendo estes, por meio da expressão corporal, terem acesso a esse acervo de conhecimento durante as aulas no processo de escolarização.

Outro dado que os autores encontraram na realidade foi, durante todo processo, em relação às atitudes violentas durante as aulas. Esses comportamentos revelam o contexto sociocultural no qual estão inseridos os estudantes, pois a escola acaba sendo também o palco de condutas presentes na sociedade (GOMES, 2001).

Os dados da pesquisa relevaram que sobre a cultura escolar nas aulas de educação na EJA, em uma escola da Rede Municipal de ensino da Prefeitura de Porto Alegre, os estudantes têm a educação física como uma função utilitarista, não vendo um fim em si mesma. Além disso, as atitudes e condutas violentas foram marcantes na pesquisa de campo, havendo uma reprodução do contexto sociocultural em que estes estão inseridos.

Acrescentando outras contribuições, Costa et al. (2017) realizou uma

pesquisa acerca do ensino da Educação Física a partir de bases conceituais da promoção da saúde na EJA. Esse texto é fruto de uma pesquisa do mestrado, em andamento, desenvolvido na Universidade Federal Fluminense (UFF) com professores em formação continuada em curso de extensão desenvolvido por esta instituição de ensino superior.

Nessa pesquisa, os autores apresentam que há duas concepções que tratam a promoção à saúde. A primeira aborda a Educação Física como responsável pela democratização das práticas de exercício físico para toda a população. Enquanto que a segunda concepção, de acordo com os autores, é responsável pela promoção à saúde, a partir de uma nova prática interdisciplinar, na qual aproxima-se o saber e as práticas presentes na vida em sociedade, tendo como princípio a multifatorialidade, a desmedicalização, a educação em saúde e seu caráter coletivo.

Segundo os autores, os dados dessa pesquisa evidenciam que a saúde, a partir das bases conceituais presentes na sua promoção, possibilita uma proposta em que os alunos possam participar ativamente, por intermédio da atividade física no seu tempo livre, bem como na vida em sociedade, além de oportunizar hábitos saudáveis aos seus praticantes.

Os professores de Educação Física que ministram aula na EJA afirmaram que as discussões acerca da saúde se fazem presentes na prática pedagógica. Esse entendimento se organiza por objetivos e características distintas, devido à diversidade de sujeitos que fazem parte dessa modalidade de ensino.

A partir dos resumos expandidos oriundos dos anais dos Conbraces organizados pelo Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte (CBCE), do ano 2001 até os dias atuais, consideramos que ainda são incipientes os estudos da Educação Física na EJA. Os avanços são poucos na área de Educação Física, carecendo de mais pesquisas que abordem essa temática relacionada à educação física na EJA.

Há tentativas, mesmo que ainda discretas, através do PIBID, de relatos de experiência, de projetos pilotos, projetos temáticos, etc., de aproximar o ensino da Educação Física na EJA. É notório que atuar na EJA é um desafio, pela falta de material específico para fundamentar o processo de ensino-aprendizagem, infraestrutura das escolas públicas e, até mesmo, pela formação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

As experiências reveladas no GTT escola, a partir da especificidade da educação física na EJA, apresentaram uma possibilidade para a prática pedagógica

nessa modalidade de ensino. É necessário que os pesquisadores, as Universidades dos cursos de formação em Educação Física compreendam a EJA como uma área que constitui o exercício profissional dos professores, exigindo mais produções, por meio de projetos de extensão, de iniciação científica, com currículos que dialoguem com a EJA.

4. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DO IPOJUCA

A Educação Física na Rede Municipal de Ensino do Ipojuca começa a ser introduzida oficialmente com professores em regime de trabalho estatutário, a partir do ano de 1995, com a realização de concurso público para o preenchimento do quadro do magistério municipal.

Nesse certame, foram ofertadas 04 vagas para o cargo de professor de Educação Física. Estes professores iniciaram sua trajetória profissional nos distritos: Ipojuca-sede (1 professor), Camela (2 professores) e Nossa Sra do Ó (1 professor).

No ano de 2000, a Prefeitura do Ipojuca realizou outro concurso público para ingresso no quadro do magistério municipal. Nesse certame foram ofertadas duas vagas para professores de Educação Física, sendo lotados 2 professores nas unidades escolares, precisamente no distrito de Serrambi e Ipojuca-Sede.

A partir desse concurso, a rede de ensino municipal começa ampliar o quadro do magistério, contemplando todos os distritos pertencentes ao município do Ipojuca. A Educação Física nesse período era realizada no contraturno dos estudantes, sendo ministrada nesse formato até o ano de 2012.

O ano 2009, marca um período importante na Rede Municipal de Ensino do Ipojuca, pois nesse período é realizado um concurso para o preenchimento do quadro do magistério, através do Edital Nº 1/2009, havendo 22 vagas para o cargo de professor de educação física, ampliando o corpo docente na área, assim como em outros componentes curriculares.

Com o aumento de professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino do Ipojuca, esta começou a ofertar em todos os níveis e modalidades de ensino, desde o Ensino Fundamental nos Anos Iniciais até a EJA, sendo ministrada com aulas no contraturno do estudante.

A partir do ano de 2013, na Gestão do Prefeito Carlos Santana (2013-2016) a Rede Municipal de Ensino introduziu o componente curricular Educação Física no turno regular do estudante, gerando um desconforto para a comunidade escolar, assim como para o professor de Educação Física.

A educação física, por mais de 18 anos, foi realizada no contraturno do estudante, gerando um déficit de estudantes nas aulas, além da dificuldade na sistematização de conhecimento, pois as aulas era realizada com estudantes de diferentes faixa etária para a realização das aulas.

Aulas de educação física na Rede Municipal de Ensino do Ipojuca, no turno regular do estudante oportunizou o aumento da participação dos estudantes, possibilitando o acesso às práticas corporais, materializada a partir dos conhecimentos do ensino realizado na prática pedagógica pelos professores.

Enfim, a trajetória da educação física na Rede Municipal de Ensino revela-se nos rumos que este componente curricular percorreu nas escolas, desde sua implantação até os dias atuais. Houve nesse contexto uma ampliação no número de professores de educação física, mudança no organização das aulas visando oportunizar a participação de todos os estudantes.

4.1 Perfil dos Sujeitos da Pesquisa

No período de 12/09 a 28/09, conforme apresenta a tabela nº 1, tivemos oportunidade de aplicar o questionário exploratório (APÊNDICE A) e a entrevista semiestruturada (APÊNDICE B) com os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino do Ipojuca, em suas respectivas unidades de ensino.

A aplicação do questionário exploratório, nas unidades de ensino dos professores, aconteceu devido ao resultado do parecer do CEP ter sido posterior à formação continuada da Rede Municipal de Ensino (ANEXO). Com essa situação relatada, nos dirigimos ao sistema educacional do Ipojuca (SEI), a fim de localizar os professores de educação física e suas unidades de ensino para colher informações acerca do questionário exploratório e, posteriormente, marcar as entrevistas.

Segundo Gil (2008), o questionário é uma técnica de investigação que reúne informações a serem respondidas pelo entrevistado, versando acerca de temas que englobam crenças, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado.

Para o autor, o questionário é um instrumento que possui vantagem em detrimento da entrevista, pois

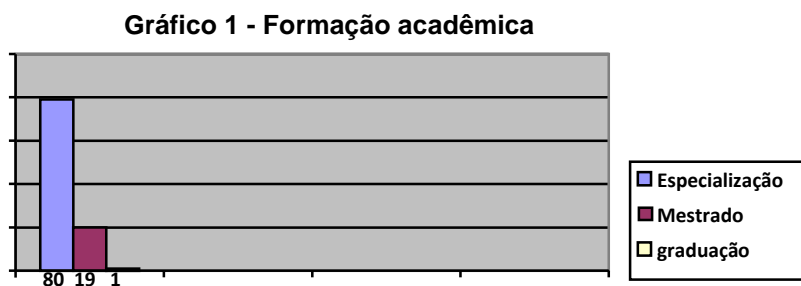
a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 2008, p.122).

O questionário trouxe à tona informações quanto à identificação e exercício profissional dos professores que atuam nas escolas municipais da cidade do Ipojuca. Reunimos, então, as respostas destes professores contidas nos questionários exploratórios e elaboramos gráficos para expressar o perfil dos professores de educação física pertencente à rede Municipal de Ensino do Ipojuca.

A Rede Municipal do Ipojuca, de acordo com o SEI (2018) e o Portal da transparência do Ipojuca, possui 27 professores de educação física, sendo 25 com regime de trabalho estatutário e 2 contratuais.

Quanto ao grau acadêmico, o questionário identificou que dos 27 professores

da Rede Municipal de ensino há uma formação ligada a pós-graduação lato sensu, seguida pela pós-graduação stricto sensu (em nível de mestrado) e graduação, respectivamente. Isso pode ser observado a partir do gráfico abaixo.



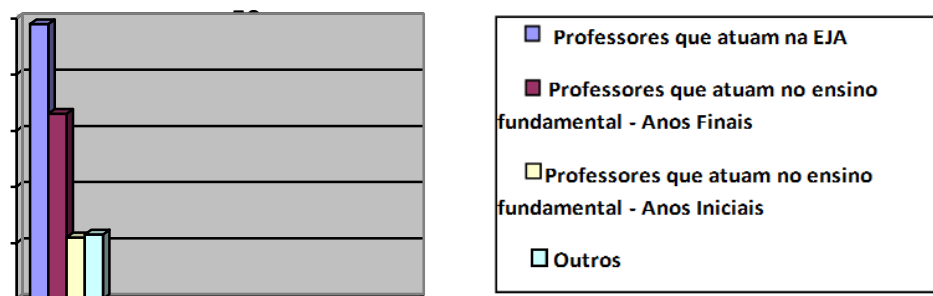
Fonte: SEI, 2018.

Há predominância de uma formação ligada à pós-graduação lato sensu, com 18 professores com essa especificidade, 5 professores com pós-graduação stricto sensu- mestrado e 1 professor apenas com a graduação. Além disso, na Rede Municipal de ensino, há 2 professores que estão cursando mestrado profissional, 1 professor que está cursando pós-graduação stricto sensu - a nível de Doutorado, ambos em instituições públicas.

O grau acadêmico dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino revela uma formação continuada desses sujeitos nas instituições de ensino superior. A busca por uma profissionalização docente possibilita ampliar a formação inicial, fornecendo elementos para qualificar a prática pedagógica, bem como aproximá-los da comunidade acadêmica.

Outras indagações que emergiram nos questionários exploratórios dizem respeito aos professores que ministram aulas nos diferentes níveis e modalidade de ensino, bem como o tempo de atuação profissional nessa modalidade de ensino - EJA. Quanto aos professores que atuam na Rede Municipal de Ensino, esta foi estruturada da seguinte forma:

Gráfico 2 - Atuação docente



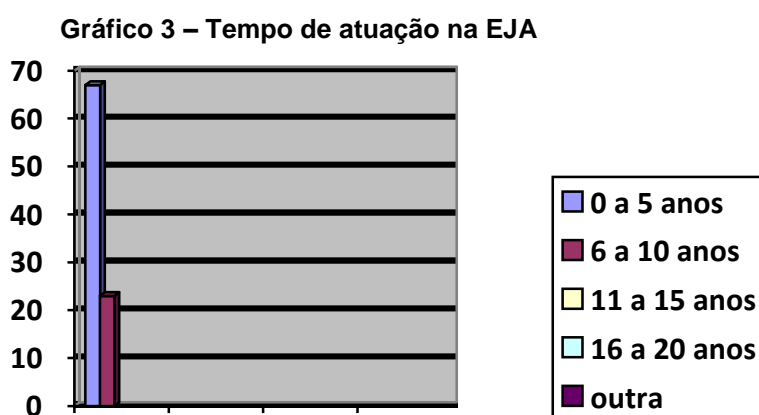
Fonte: questionário exploratório, o Autor, 2018.

Desse quantitativo, temos 13 professores que ministram aula na EJA; 6 professores lecionam apenas no ensino fundamental - Anos Finais; 4 professores que atuam no ensino fundamental - Anos Iniciais e 4 professores que classificamos como outros, pois estão organizados em: 1 professor ocupando o cargo de gestão ; 1 professor afastado por licença sem vencimento; 1 professor afastado por licença médica e outro cedido à Secretaria de Esporte.

Dos 13 professores que atuam na EJA, utilizamos os critérios de inclusão de acordo com a descrição presente nas decisões metodológicas. Desses sujeitos, houve quatro (05) professores que não manifestaram interesse em fazer parte do trabalho, solicitando ao pesquisador que fosse retirado da lista de entrevistado, alegando motivos pessoais.

Desse quantitativo inicial, ficaram 08 sujeitos que realizaram as entrevistas em suas respectivas unidades de ensino. Essa sugestão surgiu dos próprios professores que revelaram estar mais à vontade no seu local de trabalho do que em quaisquer outros espaços, pois essa condição permitia a eles estarem em contato com o cotidiano escolar.

Quanto ao tempo de trabalho que ministram aulas na EJA, estes revelaram uma disformidade de período que lecionam nessa realidade.



Fonte: questionário exploratório, o Autor, 2018.

Desse quantitativo, 7 professores remanescentes que ministram aula na EJA são recentes nessa modalidade de ensino. Enquanto 2 professores possuem um tempo superior ao mínimo encontrado nesse gráfico, com experiência oriunda de outros espaços formativos, os quais traremos nas entrevistas com os sujeitos.

Os questionários exploratórios revelaram informações acerca do grau

acadêmico, lotação dos professores nos diferentes níveis e modalidade de ensino, bem como o período de atuação desses sujeitos que ministram aula na EJA. Essas informações serviram de subsídios para que fossem iniciadas as entrevistas do tipo semi-estruturada com os sujeitos da pesquisa, possibilitando inferir quanto à realidade investigada na prática pedagógica dos professores de educação física na EJA.

4.2 A Realidade da Educação Física na EJA do Ipojuca: um olhar a partir das práticas dos professores

Esse texto traz à tona as falas dos professores oriundas das entrevistas) realizadas na Rede Municipal de Ensino do Ipojuca, revelando nas análises as discussões que emergiram na pesquisa de campo.

De acordo com as falas dos professores, acerca das aulas da educação física na EJA, ficou revelado que estes estão nessa modalidade de ensino recentemente. Vejamos:

Esse é o meu segundo ano na educação de jovens em adultos. Na Rede, né?, de Ipojuca, estou no fundamental I e Ensino fundamental II há sete anos (PROFESSORA A).

Na EJA, estou, mais ou menos, de três a quatro anos. Só trabalhei aqui nessa escola mesmo (PROFESSORA B).

Há dois anos que trabalho na educação de jovens e adultos (PROFESSOR F).

Ainda convergem com esses depoimentos, os Professores E e H, que têm menos de cinco anos de experiência na EJA. Enquanto os professores C, D e G possuem um período de regência na EJA de cinco, seis e nove anos, respectivamente.

Corroborando com esse pensamento, Tardif; Raymond (2000), subsidiados pelos estudos de Huberman (1989), Vonk (1988), Griffin (1985) e Feiman Nemser e Remillard (1996) abordam que, os cinco ou sete primeiros anos da carreira docente, representam um período crucial na aprendizagem da profissão docente, possibilitando reflexões, tomada de decisão, incertezas quanto ao caminhar nessa atividade profissional.

No primeiro momento, do primeiro ao terceiro ano de formação profissional, o professor toma decisões acerca de sua carreira, realiza experiências em sua vida no ambiente de trabalho, através de processos de tentativas e erros, partilha de ações que integram a comunidade escolar e experimenta diferentes setores que compõem a instituição escolar.

A segunda fase de consolidação (3 a 7 anos) representa um estágio mais avançado e maduro que o professor realiza em sua atividade profissional. Segundo os autores, é nessa fase que o professor desperta maior confiança, domina dos diversos aspectos do trabalho, tais como aspectos pedagógicos, administrativos e organizacionais.

Essa classificação quanto à experiência profissional na prática pedagógica revela que o estágio de maturidade do professor vai depender do nível de participação, compartilhamento de saberes e disponibilidade para ensinar - aprender que este realiza no âmbito da prática pedagógica. Na Rede Municipal de Ensino do Ipojuca, identificamos que há professores de Educação Física com mais de dez anos de experiência na prática pedagógica, mas que seu contato com a EJA é recente, realizando um processo de aproximação com essa realidade educacional.

Entendemos que a experiência profissional é um elemento relevante na construção da identidade do professor, possibilita uma aproximação com o estudante, contribui para o processo de ensino-aprendizagem, vislumbrando uma formação que respeite e valorize a diversidade de conhecimento presente na EJA.

Ainda nesse bojo de inquietação advindo do campo, a segunda unidade de contexto que emergiu do diálogo com os sujeitos foi a formação. Esta categoria trouxe à tona informações sobre a formação inicial dos professores da Rede Municipal de Ensino do Ipojuca no que concerne a EJA.

Destes sujeitos entrevistados, apenas um professor, dentre os oito, afirmou ter tido experiência com a EJA durante a formação inicial.

Em relação à educação de jovens e adultos foi bastante defasada (grifo nosso). Assim, a gente não tinha uma disciplina específica para isso (PROFESSORA A).

Na universidade, a gente não tinha uma disciplina específica voltada para a EJA, mas a gente tinha voltada para a questão do ensino geral (PROFESSORA B).

É, tive uma relação de prática de ensino, onde também contemplou a formação da EJA no certo momento da disciplina de prática de ensino (PROFESSOR C).

Ela praticamente não existiu, porque eu sou de um período onde não existia essa divisão entre licenciatura e bacharelado (PROFESSOR D).

Na Universidade, eu não tive oportunidade de estudar sobre a Educação de Jovens e Adultos (PROFESSOR E).

Durante minha formação acadêmica, tive pouca informação a respeito, do

que tratar, de que maneira tratar os conteúdos da Educação Física para essa modalidade de ensino, pouca informação (PROFESSOR F).

Os professores revelaram a fragilidade quanto ao debate, experiências e ações efetivas nos cursos de formação inicial de professores de Educação Física acerca da Educação de Jovens e Adultos. Essa formação deficitária na EJA restringe o campo profissional, abarcando o nível do Ensino Fundamental e ensino Médio do sistema regular de ensino, com faixa etária entre 04 e 17 anos, conforme é expresso na LDBEN (1996) e na Carta Magna (1988), em seu art. 210.

A formação é incipiente nos cursos de formação de professores, havendo uma negação de conhecimento para exercício do magistério na EJA. A carência na formação de professores para atuar na EJA é uma realidade presente em todos os componentes curriculares, tendo um ajustamento do professor do ensino regular para a EJA.

Corroborando com este pensamento, Haddad e Di Pierro (1994) destacam a preocupação com a formação de professores na EJA. Os autores afirmam que, nesta questão

Os professores que trabalham na Educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da Educação de Jovens e Adultos; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes (HADDAD; DI PIERRO, 1994, p. 15).

A formação de professores na Educação de Jovens Adultos necessita de uma ampliação, aprofundamento e especificidade, pois a realidade, os sujeitos e os processos de ensino-aprendizagem são diferentes do ensino regular devido às características, metodologia, diversidade de expressões e de conhecimento que se manifestam na escola.

A discussão sobre a isenção da EJA precisa fazer parte dos cursos de formação dos professores, pois essa modalidade de ensino possui uma especificidade de saberes, diversidade e singularidade, que são indispensáveis na formação para o exercício do magistério. Reflexões que considerem a EJA nos cursos de licenciatura são urgentes, revelando apontamentos, direcionando processos de ensino-aprendizagem, pois

abordar essa questão, explicando a importância da reflexão sobre a EJA nos cursos de licenciatura, apontando que a ausência da reflexão sobre a EJA nos cursos de formação inicial dos docentes compromete a ação futura do educador, uma vez que a realidade e a experiência do adulto são diferentes das vivenciadas pelas crianças, o que exige uma ação educativa que observe as características dos jovens e adultos que procuram a escola e valorize seus saberes, experiências e vivências, e se revelem no processo educativo (FRANCO, 2010, p.122).

A EJA, ao fazer parte da realidade da formação de professores, necessita de um tratamento metodológico que leve em conta o sujeito em sua totalidade, considerando os aspectos sócio-históricos, cognitivos, compreendendo-o enquanto ser dotado de conhecimento, indivíduo ativo no processo de ensino-aprendizagem e não mero receptor.

Freire (2010) argumenta que o reconhecimento de que nos fazemos e nos refazemos educadores em todo o decorrer de nossa existência e nos diferentes espaços-tempos da experiência revela nossa inconclusão humana, oportunizando espaços de formação com legitimidade, pois materializa o direito de aprender por toda a vida, a essência e o verdadeiro sentido da EJA.

A formação de professores na EJA revela nuances que extrapolam o trato com conhecimento presente em sala de aula, pois os anseios, a realidade do processo de ensino-aprendizagem são diferentes, exigindo do professor uma especificidade, respeitando a diversidade e singularidade dos estudantes da EJA. Essa formação, dependendo do referencial filosófico, da concepção de sociedade e educação, pode possibilitar o diálogo, a apreensão da realidade, amorosidade, a criticidade enquanto categoriais centrais na discussão acerca da formação de professores, com metodologias que aproximem a realidade dos estudantes da EJA com a escola.

Em vista disso, a terceira unidade de contexto que aflorou do campo foi a metodologia que os professores utilizavam para ministrar aulas na EJA. Estes apresentaram os depoimentos sobre os procedimentos metodológicos que subsidiam as aulas.

Bastantes aulas expositivas, com apresentação em PowerPoint. Vou discutindo com eles, trago vídeos. Muitas vezes, faço roda de conversas, faço debates acerca de algum tema e também com as práticas corporais (PROFESSORA A).

Eu procuro sempre, antes de tudo, começar com um texto ou com um debate. A partir do texto, ou um vídeo, eu começo perguntando você já fez isso? Aí, a partir dessa primeira, como eu posso dizer, colocação de ideias,

eles começam um debate, a gente discute algumas coisas (PROFESSORA B).

Nós trazemos esse pessoal para trabalhar com palestras, a estrutura nos dá condição de trabalhar dessa forma. Fora o convencional, com aulas expositivas, visuais (PROFESSOR C).

Didaticamente falando, eu procuro sempre manter esse foco de explicar algo de maneira sucinta para que eles entendam, e também desenvolva isso consequentemente numa parte prática (PROFESSOR D).

[...] a gente trabalha basicamente com vídeos, aulas expositivas, com a participação prática deles no desenrolar das aulas. Isso prende bastante a atenção deles. Alguns textos didáticos, mas não muitos, por conta da dificuldade que boa parte dos alunos têm de ler, porque eu trabalho com os quatro ciclos aqui, do fundamental, EJA I, EJA II, EJA III e EJA IV (PROFESSOR E).

[...] esse ano, eu resolvi quase que totalmente de forma teórica, com aulas expositivas, exibição de vídeos com temas tratados em cada bimestre (PROFESSOR F).

Eu trago muitos textos para meus alunos, muitos vídeos, filmes e algumas aulas que são práticas (PROFESSOR G).

A gente trabalha com aulas expositivas, utilização de recursos audiovisuais, pesquisa, roda de diálogos (PROFESSOR H).

Os procedimentos didáticos revelam a variedade de instrumentos utilizados no desenvolvimento das aulas na EJA. Os professores A, B, C, E, F, G e H apresentam, no mínimo, mais de uma estratégia para mediar o conhecimento durante a unidade de ensino.

De acordo com Libâneo (1994, p.56), “o processo didático está centrado na relação fundamental entre o ensino e a aprendizagem, orientado para a confrontação ativa do aluno com a matéria sob a intervenção do professor”. Os professores A, B, E, G e H se aproximam da postura metológica que o autor argumenta, pois possibilita a interação entre professor-aluno, a participação durante o processo de ensino-aprendizagem nas aulas.

Ao oportunizar uma variedade de procedimentos metodológicos para a mediação do conhecimento nas aulas na EJA, amplia-se o processo de ensino na formação humana e nas atividades para os alunos ao longo da vida escolar.

A utilização de recursos audiovisuais e a produção textual nas aulas de educação física na EJA, permite aos alunos o acesso ao conhecimento historicamente produzido sob diferentes possibilidades. Estudos de Belloni (2001), Batista e Betti, (2005) e, ainda, Pires (2005) trazem contribuições para o uso da mídia na prática pedagógica da Educação Física. Para Belloni (2001), a tecnologia

faz parte da realidade de crianças e jovens como razão primordial para aproximá-la da educação.

Sobre a presença da televisão no cotidiano de vida das pessoas, Batista e Betti (2005, p.136) consideram que:

a TV está tão enraizada na vida das pessoas, e especialmente dos alunos, quando nos referimos ao universo escolar, acreditamos que a escola deveria preocupar-se também com a TV e sua importância na vida dos estudantes.

A TV pode fazer parte da proposta de ensino da educação física, pois é um veículo de massa que está próximo da população, reproduzindo, em seus programas, práticas corporais, em geral, práticas esportivas, desenhos, novelas e filmes, possibilitando aproximação com a Educação Física.

Essa proposta se aproxima das estratégias desenvolvidas pelos Professores A, E, F, G e H, que utilizam a produção audiovisual nas aulas na EJA, visando contextualizar os conhecimentos abordados em sala de aula, aproximando a realidade da produção.

Pires (2004) argumenta que, nas gerações mais recentes, a TV faz parte de sua realidade desde o nascimento, sendo utilizada para construção de percepções e representações do mundo a sua volta. Na atualidade, além da TV, os smartphones, tablets e as mídias digitais estão cada vez mais incorporados à rotina de vida da população, devido a sua aplicabilidade no âmbito do comércio e serviço, mobilidade urbana, segurança pública, saúde/bem-estar e educação.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, as novas tecnologias, oriundas das produções audiovisuais, podem ser incorporadas nas aulas, quando estas forem organizadas, planejadas e sequenciadas, aproximando os conhecimentos da Educação Física com a realidade dos estudantes, utilizando tanto recurso metodológico audiovisual como textos didáticos nas aulas.

Quanto à produção textual, Viera *et al.* (2015) aborda a importância de utilizar o texto didático como um recurso nas aulas de Educação Física, trazendo à tona uma pesquisa com 21 (vinte e um) professores da Rede Estadual de Ensino da Cidade de São Paulo, para compreender como ocorre o uso desse recurso didático em aulas.

Segundo a autora, a pesquisa revelou que o uso do texto didático nas aulas possibilita uma ampliação, aprofundamento e articulação entre o universo presente na produção textual, com produções em material impresso (14 professores), lousa (2

professores), meio eletrônico (1 professor), jornais e revistas (14 professores). Sem, no entanto, perder de vista a especificidade do conhecimento presente na Educação Física.

Convergindo com esse pensamento, Amaral (2014) investigou o uso do texto didático na prática pedagógica dos professores da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, através das possibilidades, limites e contribuições para o processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa foi realizada no período de 2011, mediante o processo de formação continuada dos professores de Educação Física (2006-2016), que orientava a prática pedagógica dos professores da Rede Estadual, instrumentalizando-os para que elaborassem produções oriundas da realidade escolar, por meio de relatos de experiência e textos didáticos.

Para o autor, o texto didático ainda é pouco difundido nas aulas de Educação Física, apesar de produções emergentes na área, pois ainda há limites no sentido de elaboração, exigindo do professor um rigor técnico e científico para que este possa materializar os conhecimentos da Educação Física ao longo da vida escolar. O mesmo acrescenta a dificuldade dos professores em dissertar sua experiência acumulada em formato digital e através da produção escrita.

As possibilidades e contribuições que o processo de formação continuada permite ao professor, com a produção do texto didático, ao sintetizar, contextualizar e organizar o conhecimento teórico-metodologicamente e as experiências acumuladas ao longo da prática pedagógica ajudam a ampliar e a diversificar as produções sobre os textos didáticos a serem materializados nas aulas de Educação Física.

No ensino da educação física na EJA, o estudo de Reis e Molina Neto (2014) evidencia uma reflexão sobre esse processo, identificando os limites do componente curricular Educação Física na EJA. Esta experiência foi realizada em uma unidade escolar com oito estudantes/trabalhadores da EJA, do Ensino Fundamental, na Cidade de Porto Alegre, durante uma unidade de ensino e fruto de um estudo dissertativo do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH-UFRGS).

O estudo teve como eixo central os sentidos atribuídos pelos estudantes da EJA quanto à presença das aulas de Educação Física com base em um estudo de

caso, na história de vida e na entrevista semiestruturada. Além disso, nessa realidade, a aula de educação física na EJA foi retratada como exclusivamente teórica.

A aula de Educação Física na EJA, ao ser tratada em sua exclusividade teórica, traz à tona uma contradição epistemológica sobre objeto de estudo construído historicamente, bem como reforça conceitos dicotômicos na escola. Para os autores, esse tipo de perspectiva permite que

[...] a Educação Física reafirma a lógica escolar dominante: a sala de aula é o lugar do pensamento (da mente) e a quadra o espaço do movimento (do corpo). Ao propor um modo único de atuação, a Educação Física se arrisca a contribuir com a reafirmação de uma escola centrada na racionalidade, ao invés de desconstruir uma tradição de aula e de escola em que o corpo é negado (REIS; MOLINA NETO, 2014, p.641).

Entendemos que a Educação Física tem conhecimentos teóricos que o estudante da EJA necessita aprender ao longo da escolarização básica, possibilitando o acesso às manifestações socioculturais, da ação do homem no e com o mundo, expressa a partir dos códigos, sentidos e significados dos elementos presentes na especificidade da Educação Física. A dicotomia entre experimentação prática e aula teórica, corpo e mente acaba reduzindo o conhecimento da educação física ao aspecto cognitivo da sala de aula.

A linguagem escrita reforça conceitos historicamente construídos sobre a valorização do saber formal em detrimento dos conhecimentos expressivos e culturais.

O estudo também traz elementos reflexivos sobre a inserção da Educação Física na EJA, pois,

O entusiasmo dos estudantes-trabalhadores aparece quando a Educação Física parece que não é Educação Física, pois para ser reconhecida e ter seus conteúdos recebidos com entusiasmo há a necessidade de parecer outra disciplina” (REIS; MOLINA NETO, 2014, p. 641).

A educação física possui uma gama de conhecimentos a ser aprendido pelos estudantes ao longo da Educação Básica, sendo indispensável para o exercício da cidadania, que deve vislumbrar uma formação ética, solidária, crítica e reflexiva, que expresse sentido e significado a partir das manifestações socioculturais produzidas e ressignificadas pelo homem ao longo da história.

A produção audiovisual e o texto didático são algumas possibilidades para o trato do conhecimento da Educação Física na EJA, sendo organizado, planejado e

sequenciado com o respeito à realidade dos estudantes da EJA, através do ciclo de aprendizagem e conhecimento.

Os professores de Ipojuca-PE revelam aproximações com os procedimentos metodológicos defendidos por Libâneo (1994), pois o professor é o mediador do processo ensino-aprendizagem, oportunizando ao estudante a participação ativa nas aulas da EJA.

Realidade e o conhecimento significativo foram categorias da unidade de registro que vieram à tona nesta pesquisa, durante as entrevistas. A realidade é um termo polissêmico, que possui conceitos presentes no campo das Ciências Humanas e Sociais, na psicologia e nas ciências da natureza e, assim, apresentam conceitos e expressões distintas a partir do paradigma filosófico em que estão circunscritos.

Nessa pesquisa, utilizamos o conceito realidade inserida ao contexto escolar, entendendo-a como dialética, dinâmica e que é influenciada(dora) nas/das relações que se desenvolvem na prática social e no âmbito escolar. Carvalho e Borges (2010) concebem a realidade escolar como arcabouço que engloba práticas pedagógicas, cotidiano dos alunos, professores e funcionários dentro e fora das escolas, que refletem nos índices educacionais (aprovação e reprovação) e evasão escolar.

A realidade é um elemento presente no ato educativo, na relação professor-aluno, no processo de ensino-aprendizagem, em que o cotidiano de vida, a regionalidade estão presentes na escola. A realidade, em nosso estudo, é uma categoria para o ensino da Educação Física na EJA.

[...] Tenho alguns materiais que eu já produzi, que eu ando com eles. Que eu levo para sala de aula, levo para escola, que não fico presa ao que tem disponível pra mim na escola (PROFESSOR A).

[...] Não adianta fazer um planejamento de primeiro mundo, com quadra, com tudo, se a escola não tem essa realidade (PROFESSOR B).

Minha vivência na EJA, eu levo em conta muito o cotidiano do aluno da EJA, em particular a vivência dele regional aqui, de onde eu estou lotado, no Município. Levo em conta a vivência, o modo de vida deles, o que é mais interessante, para eles, de ser aprendido (PROFESSOR C).

Na minha realidade, a gente tenta trabalhar os conteúdos, seguindo o que a gente planeja durante o ano. [...] Até porque a realidade da EJA é uma realidade muito diferenciada das outras turmas (PROFESSOR D).

A escola tem uma estrutura relativamente boa para que a gente trabalhe as questões teóricas da Educação Física, sim. [...] Eu sinto falta de espaços e momentos para ter mais aulas práticas com eles, eu recebo cobrança de alguns com relação a isso (PROFESSOR E).

[...] A lousa digital foi uma coisa que veio somar bastante, porque, como tem acesso à internet, a gente teve como trabalhar de maneira teórica, né? (PROFESSOR F).

[...] Quando eu vou planejar minhas aulas, eu levo em consideração não só o que a escola possui, mas também aquilo que eu possuo (PROFESSOR G).

Alguns conteúdos facilitam essa aproximação. Por exemplo, ao abordar jogos é muito mais dinâmico, esse processo é mais integrado teoria e prática. [...] Outros conteúdos que a gente necessitaria de um espaço e de algumas ferramentas ou instrumentos para que pudesse acontecer, a gente tem que fazer através de imagens ou exemplos deles mesmos (PROFESSOR H).

Os professores comungam da ideia de que as aulas, o planejamento e a utilização de recursos metodológicos requerem uma aproximação com a realidade dos alunos, do contexto local, possibilitando um entrelaçamento do conhecimento historicamente construído na Educação Física com a prática social e a vida em sociedade dos estudantes da EJA.

Os professores B e C trazem à tona que a realidade é ponto de partida para elaboração, desenvolvimento e materialização do planejamento. Freire (2010) nos diz que ensinar exige a apreensão da realidade, pois enquanto professor é preciso estar atento às diversas dimensões que permeiam a prática para assegurar a atuação profissional.

Para Freire(2010), apreender a realidade permite conhecer o lócus em que está circunscrito, as características, os limites, conhecendo-a possibilita transformá-la, intervindo, recriando, vislumbrando outra realidade. Em nossa realidade, o ensino da Educação Física na EJA requer a compreensão da realidade, do contexto sociocultural dos sujeitos, diversidade etária e de desenvolvimento que estes chegam à escola ou retornam a ela depois de um período distante da escola.

Sobre a apreensão da realidade para o ato de ensinar, Freire (2010) argumenta que criar condições para que a realidade seja alterada necessita de um entendimento de quais são os sujeitos da aprendizagem, seus anseios, aspirações, entendimento e respeito ao saber do educando. Para o autor, o professor tem um papel fundamental na contribuição do educando, no seu desenvolvimento que é de natureza ética, mediadora, cidadã, oportunizando a autonomia durante o caminhar pedagógico.

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronômica para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar

perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação (FREIRE, 2010, p.70).

Essa compreensão e especificidade do trabalho na EJA revelam que, no processo de ensino-aprendizagem, a realidade se processa dialeticamente, na dinamicidade e tomada de decisões dos professores na EJA. Os estudos de Franco (2010), Haddad e Di Pierro (1994) e a fala do professor D fornecem elementos para compreender que a realidade da EJA difere do ensino regular, pela estrutura, organizações, diversidade de sujeitos e suas potencialidades, além do contexto sociocultural e de vida desses sujeitos.

Considerar a realidade dos sujeitos da EJA na construção de planos ensino de permite uma aproximação com contexto sociocultural, reconhecendo aos saberes dos educandos enquanto constitutivo indispensável de uma concepção crítica de ensino.

Outro dado que emergiu acerca da realidade que os professores E, F e H relataram foi a dificuldade de trabalhar os conhecimentos da Educação Física, utilizando aula teórica, do tipo expositiva para exemplificar os conteúdos. Essa postura metodológica gerou, inclusive, descontentamento dos estudantes e do professor E, sendo solicitado pelos estudantes mais experimentação corporal durante as aulas.

Outra categoria recorrente na pesquisa foi a formação continuada, esta que acontece ao longo de toda a vida do professor, que organiza mediante a experiência profissional. A formação continuada possibilita reflexão sobre prática pedagógica, envolvendo participação em cursos, palestras, congressos e simpósios, reuniões, trabalhos em grupos, ofertados por instituições de ensino, de natureza pública ou privada.

Santiago (2004) compreende a formação continuada como sendo um processo contínuo, de natureza inconclusa, possibilitando a passagem do exercício profissional baseado na intuição a um processo pautado na racionalidade, se materializando em situação escolar ou de sala de aula, na interação com profissionais experientes.

A formação continuada é um contexto de ações didático-pedagógicas, políticas educacionais, científicas que pretendem ampliar a formação inicial,

oportunizando o compartilhamento de conhecimento da prática pedagógica dos professores, e enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem, tornando o professor protagonista desse processo.

Para a autora, a formação continuada ocorre nas relações entre docente–discente, docente–docente, docente–famílias, etc., vislumbrando a construção de um repertório de saberes necessários à formação continuada e à prática educativa.

Sobre a formação continuada na Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Ipojuca, os professores afirmaram o seguinte:

Não participo das formações, devido a estar em outro vínculo (PROFESSORA A).

Tem os encontros de áreas, como aula atividade, né? Toda semana tem as reuniões. E é feito lá na Secretaria de Educação, agora na biblioteca (PROFESSORA B).

Sim, ela fornece. Ela ocorre quinzenal, que está sendo implantada agora (PROFESSOR C).

Ela realiza formações continuadas (entrevistado confuso) (PROFESSOR D).

A gente começou recentemente a estruturar uma formação que tenha um pouco mais de sentido. Teve uma certa dificuldade por causa da mudança recente de gestão e chegada dos profissionais que são responsáveis por fazer isso. Foi relativamente recente (PROFESSOR E).

Ela realiza sim formações continuadas, sim (PROFESSOR F).

A gente tem encontros, né? Eles são semanais. Já teve ano que ele foi semanal, quinzenal, mensal, mas a gente fica tendo encontro com os analistas e com outros professores, e lá, nesses encontros, a gente tem algumas orientações, troca alguns conhecimentos (PROFESSOR G).

Há encontros periódicos de formação, mensais. E aí eu assumo a minha meia culpa de estar muito ausente a essa formação, até pela minha dificuldade de dar conta de sala de aula e do doutorado, já que eu sou doutorando do Programa de pós-graduação em Educação, da UFPE (PROFESSOR H).

Os depoimentos dos professores B, C, D, E, F, G e H convergem, afirmando que a Rede Municipal de Ensino realiza formação continuada. No entanto, divergem sobre a periodicidade dessas formações continuadas, como podemos identificar na fala do professor B, C e G.

Essas diversidades de informações acima apresentadas revelam uma particularidade que aconteceu no Município, em especial, a partir dos anos 2016/2017. Nesse período, o Município de Ipojuca teve duas eleições para escolha do cargo de prefeito. Isso ocorreu devido o vencedor do primeiro pleito, o candidato

Romero Sales, do PTB ter tido sua candidatura impugnada pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE), havendo eleição suplementar, em abril de 2017, com a vitória da candidata Célia Sales do PTB.

Essa particularidade presente na política Municipal, no âmbito educacional, sobre a formação continuada teve sua periodicidade alternada, havendo discordância dos professores sobre a regularidade desses encontros de área.

Atualmente, na Rede Municipal de ensino, em consonância com o calendário escolar 2018 (em ANEXO V), há prevista a periodicidade de um “encontro de área” por mês, ministrado pelos analistas educacionais, da SEDUC em parceria com os professores da Rede de Ensino. Esses encontros de áreas possibilitam refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem, conhecimentos significativos, relatos de experiências, compartilhando saberes, apontando perspectivas para os desafios da educação Municipal.

A formação continuada é um direito dos professores, sendo ferecida pelas instituições públicas e/ou privadas de ensino, em consonância com a legislação vigente. Sobre formação continuada dos professores, A LDB (2010) orienta que

os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público (II), aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 2010, p.48).

A formação continuada é um conjunto de ações que possibilita aos professores, no âmbito profissional e científico, uma ampliação contínua e progressiva das experiências presentes na prática pedagógica, assegurando uma política pública de valorização profissional que garanta o desenvolvimento profissional.

A legislação educacional (LDBEN), o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 convergem sobre a relevância da formação continuada no desenvolvimento profissional, inclusive, apresentam percentuais a serem atingidos durante a vigência do PNE que assegura a formação continuada em a partir da meta 16,

formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e

contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 80).

A ampliação da formação continuada, o estabelecimento de percentual a ser alcançado e suas especificidades exigem do poder público na esfera Federal, Distrito Federal, Estadual e Municipal, uma tomada de decisão. Essa tomada de decisão, em regime colaborativo, garante o cumprimento dessa meta, possibilitando um aumento na formação continuada dos professores do quadro magistério público e particular de ensino.

O aumento de professores com pós-graduação na educação básica contribui com a qualificação profissional, frente aos desafios da educação contemporânea, mediante uma política de valorização profissional. Essa política de valorização profissional, através da formação continuada e dos cursos pós-graduação *stricto e lacto sensu*, comprometida com a realidade social pode vislumbrar contribuição na prática pedagógica dos professores.

Sobre a formação continuada, o depoimento do Professor (G) se aproxima do que do Nóvoa (1992, p.13) diz que:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A formação possibilita o compartilhamento de saberes, reflexão crítica sobre a prática que amplia, por meio de trabalhos em grupos, políticas públicas que oportunizem a valorização profissional como percurso contínuo, progressivo na trajetória profissional.

A partir das falas dos professores, bem como da análise do calendário escolar 2018, a Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Ipojuca realiza formações continuadas com os professores. As formações continuadas têm, atualmente, uma periodicidade mensal, sendo intitulada de “encontro de área”, havendo organização por componente curricular, em dias e horários específicos.

No tocante à formação continuada na EJA, conforme aponta Soares (2011), esta possui uma especificidade em sua característica, processo metodológico, no processo de ensino-aprendizagem. Para o autor, a especificidade envolve elementos presentes na elaboração, pois

A construção de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA perpassa diversos aspectos como: a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a

preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de propostas curriculares que vão ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos.(SOARES, 2011, p.308)

A formação continuada para professores na EJA precisa ser oportunizada, ampliada e diferenciada dos demais níveis e modalidade de ensino. A fala do Professor C, em passagem anterior, bem como nos autores Franco (2010) e Di Pierro e Haddad (1994) revela que a EJA se difere da realidade do ensino regular, exigindo do professor um preparo específico para atuar nessa modalidade de ensino.

Na Rede Municipal de Ensino do Ipojuca, os professores de Educação Física que ministram aulas na EJA contaram como ocorre o processo de formação continuada. Os professores argumentaram que a formação continuada é realizada da seguinte forma:

Como esse é meu segundo ano na Educação de Jovens e Adultos, eu não tive nenhuma experiência anterior acerca da EJA aqui no Município (PROFESSORA A).

Pra falar a verdade, eu não sei muito. Como eu tenho dois vínculos, nem sempre dá para eu ir a todas as formações. Mas eu me lembro que teve uma que eu fui e abordou a questão da EJA. Não sei se foi na área lutas ou na área de ginástica, no começo do ano. [...] (A entrevistada ficou confusa) (PROFESSORA B).

Sim, na formação, a gente fala sobre isso, sim. Ela é tratada sim. (Entrevistado ficou confuso) (PROFESSOR C).

As formações que eu participei, em nenhum momento foi citado algo específico sobre a EJA em si, a EJA de uma maneira geral. Tanto a EJA I, EJA II, EJA III E EJA IV, que é a que eu trabalho especificamente. Nós não obtivemos nenhum tipo de formação específica para essas turmas (PROFESSOR D).

A gente, até nos nossos encontros, abordou sobre as necessidades de trabalhar isso, mas não conseguimos chegar lá ainda. Existem formações específicas para o grupo que trabalha com a EJA, mas é uma formação muito específica para pedagogos, que abordam muito mais a preocupação com a leitura, do que com todas as outras disciplinas (PROFESSOR E).

Não. Que eu saiba não. A questão da EJA ficou muito a desejar na formação por parte da Rede Municipal (PROFESSOR F).

Essa formação continuada trabalha todos os segmentos, né? Tanto o ensino regular, como a EJA. Agora, a EJA tem sido abordada um pouco mais agora, há pouco tempo. (PROFESSOR G)

O depoimento dos Professores D, E e F aponta para uma inexistência de

formação continuada sobre Educação Física na EJA por parte da Rede de Ensino. Enquanto os Professores B e C afirmam que há formação continuada para essa modalidade de ensino, embora os mesmos, durante as entrevistas, tenham revelado incerteza frente às respostas que ofereciam.

O Professor G afirma que a formação continuada na EJA tem sido abordada de maneira reduzida e está estruturada recentemente na Rede. Já o Professor H não emitiu opinião sobre, pois afirmou não participar da formação continuada, devido ao fato de participar do curso de pós-graduação *stricto sensu* - curso de Doutorado.

A formação continuada sobre Educação Física na EJA necessita de ampliação, sistematização, materialização nos “encontros de área” da Rede de Ensino da Prefeitura do Ipojuca. Essa aproximação da Educação Física com a EJA possibilita o acesso ao conhecimento teórico-metodológico, produção científica no campo da Educação e da Educação Física na EJA, bem como o compartilhamento de saberes entre professores acerca da Educação de Jovens e Adultos.

Os professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino do Ipojuca revelaram a partir das falas que a formação inicial e a experiência profissional tiveram impacto para o processo de ensino-aprendizagem na EJA, respeitando os limites e possibilidades presentes em sua trajetória para ministrar aulas na EJA.

A formação inicial foi enfatizada pelos professores como um espaço em que as discussões teórico-metodológicas, bem como a experiência na prática pedagógica estiveram de maneira incipiente durante o processo formativo. Apenas um professor revelou ter tido contato com a EJA antes do exercício profissional, contribuindo para a carreira do magistério nessa modalidade de ensino.

A metodologia e seleção dos conteúdos foram características que os professores de educação física se apropriaram para ministrar aulas nas EJA. A metodologia para ministrar o conhecimento nessa modalidade de ensino foi estruturada a partir de diferentes estratégias procedimentais, tendo aulas do tipo expositivas, produção audiovisual, debates, estudo dirigido e experimentação prática para compartilhar os conhecimentos presentes na educação física.

A seleção dos conteúdos foi realizada respeitando a realidade dos alunos como ponto de partida para elaboração, desenvolvimento e materialização das aulas de educação física. Esta ação dos professores possibilita aproximar os conhecimentos da educação física com a vida dos estudantes, vislumbrando uma formação humana que produza sentidos e significados para os sujeitos da

aprendizagem.

A formação continuada é ofertada pela Rede Municipal de Ensino, sendo ministrada através dos “encontros de área”, tendo sua periodicidade mensal. Essa organização dos “encontros de área” está presente no calendário escolar da Rede Municipal de ensino ano de 2018.

Os professores de Educação Física afirmaram que a formação continuada sobre a EJA necessita ser sistematizada e ampliada nos “encontros de área”, possibilitando o compartilhamento de experiência desenvolvida na prática pedagógica nessa modalidade de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao contextualizar a Educação de Jovens e Adultos na educação brasileira, desde sua inserção até os dias atuais, apresentamos a diversidade de expressões em que a EJA esteve inserida no sistema educacional brasileiro. Esta modalidade de ensino sofreu influência do contexto sociocultural e político que o Brasil passou ao longo dos anos, estando ligada as concepções críticas ou acríticas no processo de ensino-aprendizagem.

As primeiras concebe o ensino, e a formação humana a partir de uma conexão entre o contexto sociocultural, tendo a prática social como ponto de partida e chegada por meio de temas geradores, problematizando, refletindo e buscando uma transformação da realidade social oriundos da realidade do educando.

As segundas, sobretudo, propostas pedagógicas inseridas no período do Estado Novo (1937-1945), e na Ditadura militar (1964-1985), revelam uma formação simplista, aligeirada, destituída de crítica. Essa formação despolitizada no processo de ensino-aprendizagem serviu como mão de obra barata para atuação no mercado de trabalho nas esferas Federal, Estadual e Municipal.

Em Pernambuco, a partir do Fórum da EJA, vimos que este espaço democrático passou por diferentes configurações ao longo dos anos, desde o seu surgimento até a atualidade. O Fórum é um espaço primordial nas discussões sobre a EJA do Estado de Pernambuco, tendo a presença de diferentes sujeitos, movimentos sociais, entidades científicas e agentes públicos municipais e Estaduais de ensino.

Este lócus garante a participação dos sujeitos de modo voluntário, possibilitando espaços para o aprimoramento pessoal e profissional dos sujeitos, discute e delibera ações acerca da formação de professores, da prática pedagógica, de implementações de políticas públicas que garantam a especificidade da EJA, nas esferas públicas e particulares de ensino.

Em nossa pesquisa também enveredamos pela prática pedagógica, esta que é um espaço que articula teoria-prática, tem a prática social como partida e chegada, que pode contribuir para transformação da realidade social ou, talvez, para a

manutenção do *status quo* a depender da perspectiva de homem, de sociedade e de educação que se pretende materializar na prática pedagógica.

A prática pedagógica crítica e reflexiva possui saberes que estão ligados à docência e seus conhecimentos, possibilitando o reconhecimento dos grupos sociais, gênero, etnia e raça que estão presentes na escola. Esta prática pedagógica, como exemplifica Freire (2010) que afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção.

Na Educação Física do PEJA do Município do Rio de Janeiro, foi revelado uma diversidade de conhecimento presente na prática pedagógica, formação de professores, bem como textos introdutórios que revelavam as ações desenvolvidas por sujeitos pertencentes a cada uma das unidades de ensino em que atuavam durante a elaboração do livro.

Este registro sobre educação física no PEJA é um marco, pois traz à tona elementos para ser materializados na EJA, respeitando as características locais e regionais que cada local pode revelar. Esse material apresenta elementos teórico-metodológicos para a prática pedagógica da educação física na EJA, além de ser um arcabouço constituído de referencial teórico-prático para os professores de educação física que atuam na EJA.

A análise das produções do CBCE de 2007 a 2017, a partir do Conbrace, revelou que estas ainda são incipientes nas discussões presentes no GT escola. A quantidade das produções que abordam sobre a Educação Física na EJA são ainda incipientes ao longo dos 10 anos de produção nessa entidade científica. Estes trabalhos versaram sobre experiências desenvolvidas a partir do uso do corpo, do PIBID, de relatos de experiências da Educação Física enquanto componente curricular, de estágio curricular e recorte de pesquisas desenvolvidas a partir de estudos em nível de mestrado e doutorado.

A quantidade pequena de produção sobre Educação Física na EJA exige dos pesquisadores estudos que considerem a EJA enquanto realidade concreta para o trato da Educação Física. Esses estudos podem versar a partir de relatos de experiências, projetos extensionistas, propostas curriculares, sem perder a especificidade dos conteúdos de ensino.

Ao compreender a realidade do Município investigado, a Prefeitura do Ipojuca, por meio de uma contextualização histórica, características e especificidades

presentes nessa região, aproximamo-nos da trajetória da Secretaria de Educação, assim como a criação, dos cargos do magistério Municipal, mudando sua configuração de 2009 até os dias atuais.

Os dados da pesquisa de campo, oriundos das entrevistas, revelaram que a experiência profissional e a formação inicial dos professores de Educação Física na EJA apresentam fragilidade durante a formação inicial. Apenas um dos entrevistados afirmou que teve contato com a EJA durante a formação acadêmica inicial, enquanto os demais professores se aproximaram da EJA durante a atividade profissional.

A metodologia das aulas e seleção dos conteúdos foi possível mediante os recursos metodológicos apoiados em aulas expositivas, experimentação prática, apresentação de produções audiovisuais, texto didático, roda de diálogos realizados pelos professores no contato com a EJA em suas respectivas unidades de ensino. A realidade está sendo uma categoria que vem emergindo na fala dos professores, que consideram esta como ponto de partida para elaboração, desenvolvimento e materialização de propostas pedagógicas que reconheçam o contexto sociocultural, prática social dos estudantes da EJA, como indispensável.

A realidade dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Ipojuca foi apresentada sob diferentes perspectivas, havendo aproximação e distanciamento dos contextos sobre a aula na EJA. Os professores afirmaram que a falta de infraestrutura nas instituições escolares, a ausência de quadras poliesportivas e o cansaço dos alunos limitam, muitas vezes, as aulas na EJA à exposição teórica. Reconhecem que a Educação Física na EJA não deve ser tratada apenas com aulas teóricas, e sim como experimentação prática enquanto cerne da Educação Física na escola.

A formação continuada é compreendida como um processo contínuo, perene, ininterrupto, que ocorre durante a trajetória profissional do professor, podendo ser materializada por meio de ações que evidenciem trabalhos em grupos, compartilhamento de saberes, assegurando a valorização profissional como princípio a ser desenvolvido nas instituições públicas e/ou privada de ensino.

A partir da fala dos professores, assim como previsto no calendário escolar de 2018, ficou evidenciado que a Rede Municipal de Ensino do Ipojuca realiza formação continuada com os professores. Essa formação continuada acontece mediante “encontros de áreas”, buscando discutir e problematizar os desafios do ensino nos diferentes componentes curriculares presentes na Educação Municipal.

Sobre a formação continuada para os professores de Educação Física na EJA, eles divergem sobre o fato de que a realização de tais ações englobem essa modalidade de ensino nos encontros de áreas, havendo uma tentativa discreta de incorporar a EJA em proposta para ensino da Educação Física nessa realidade.

Ademais, a Educação Física pode ser trabalhada na EJA mediante a elaboração de projetos temáticos que oportunizem a participação dos sujeitos na elaboração, desenvolvimento e síntese de projetos que dialoguem com a realidade dos estudantes da EJA.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Lucas Vieira do. Tipos de Pesquisa em Educação Física. **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 17, nº 167, abr 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd167/tipos-de-pesquisa-em-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 29 dez. 2016.

_____. **Textos didáticos na prática pedagógica do professor de educação física da rede estadual de ensino de Pernambuco**: possibilidades, limites e contribuições. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2014.

ANDRADE JÚNIOR, Sergio Henrique Noblat de. **A educação física como componente curricular na educação de jovens e adultos**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6, 2015, Vitória-ES. **Anais eletrônicos**. Vitória: CBCE, 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7630>. Acesso em 11 maio. 2018.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagem e autoimagem** - 15. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2013.

BARROS, Joyce; AGUIAR, Milena; DIAS, Maria. "O Pibid e a Educação de Jovens e Adultos (EJA): Entrelaçando Experiências na Educação Física" *XX CONBRACE | VII CONICE* (2017). Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/view/10036> Acesso em: 11 maio. 2018

_____; SANTOS, Antônio de Pádua dos; OLIVEIRA, Rafaela de Andrade Pinheiro; BRAUN, Raiza. Buscando a compreensão da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da pedagogia do movimento. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 18, Congresso Internacional De Ciências Do Esporte, 5, 2013, Brasília-DF. **Anais eletrônicos**. Brasília: CBCE, 2013. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5374/2586>. Acesso em: 11 Maio. 2018.

_____; SANTOS, Antônio de Pádua dos; SILVA, Marcilene França da; MELO, José Pereira de. Problematizando a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Natal-RN. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 19, Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 6, 2015, Vitória-ES. **Anais eletrônicos**. Vitória: CBCE, 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7694/3893>. Acesso em: 10 Maio. 2018.

BATISTA, S. R; BETTI, M. A televisão e o ensino da educação física na escola uma proposta para intervenção. *Rev. Bras. Cienc. Esporte*, Campinas, v. 26, n. 2, p.135-148, jan. 2005. Acesso em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/152>. 10 maio. 2018. BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.793, DE 1º de dezembro de 2003. **Diário Oficial da União**. Seção1. Brasília: Câmara dos Deputados, 2003.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** : lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE Julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 10 Maio. 2018.

CAMPOS, A. C.; GOMES, M. **Lugar das práticas corporais na educação de jovens e adultos**. XV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007. Disponível em: <http://www.cbce.org.br/docs/cd/resumos/163.pdf>; Acesso em: 11 Maio. 2018.

CARVALHO, R. L. C.; BORGES, Sam Thiago Pereira. **Realidade Escolar** - Um relato etnográfico. CAOS. Revista Eletrônica de Ciências Sociais, v. 01, p. 110-121, 2010. Acessado em: <http://www.cchla.ufpb.br/caos/n15/1%20artigo%20ricardo%20&%20sam%20tiago>. 11 Maio. 2018.

CARVALHO, Rosa Malena (Org.). **Educação Física escolar de jovens e adultos**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2011.

_____. **Educação Física Escolar e Educação de Jovens e Adultos**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3, 2009, Salvador-BA. Anais eletrônicos. Salvador: CBCE, 2009. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/view/671/574>. Acesso em: 10 Maio. 2018.

_____; MACHADO, Andrea Beatriz. **O PIBID na EJA por uma Educação Física do recomeço**. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 19, congresso internacional de ciências do esporte, 6, 2015, Vitória-ES. Anais eletrônicos. Vitória: CBCE, 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/6938/396> 7. Acesso em: Maio-junho., 2018.

_____; OLIVEIRA, Jônata Nascimento de. **Aproximando a Educação Física Escolar da Educação de Jovens e Adultos**. In: Congresso Brasileiro de ciências do esporte, 19, congressointernacional de Ciências do Esporte, 6, 2015, Vitória-ES. **Anais eletrônicos**. Vitória: CBCE, 2015. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7352/398> 2. Acesso em: 11 Maio. 2018.

CARVALHO, Rosangela Tenório de. **Discursos pela interculturalidade no campo curricular da Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Bagaço, 2004.

CARVALHO, Rosângela Tenório de. **O Contexto Político da Educação Pré-Escolar em Pernambuco**. Dissertação de Mestrado. Recife, Universidade Federal de Pernambuco(UFPE), 1985.

COSTA, Maria da Conceição dos Santos. **Educação física escolar e educação de jovens e adultos**: a materialidade do trabalho docente na amazônia paraense. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6, 2015, Vitória-ES. Anais eletrônicos. Vitória: CBCE, 2015. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7890>>. Acesso em: 11 Maio. 2018.

_____. **Trabalho docente em educação física na educação de jovens e adultos (eja) no estado do Pará**. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/view/9864>> Acesso em: 11 Maio. 2018

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. 2ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselho Nacional de Educação – Parecer nº 11\2000. Brasília, 2000.

_____.; RIBEIRO, Vera Masagão ; JOIA, Orlando . Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cadernos do CEDES (UNICAMP), Campinas, n.55, p. 58-77, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005> Acessado em: 28 dezembro. 2016.

DI PIERRO, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 31ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Educação como prática da liberdade**: 14ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Política e educação**: ensaios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, Francisco Carlos. **A coordenação pedagógica e a educação de jovens e adultos**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. São Paulo: Edições Loyola, 2010

FRIEDRICH, Márcia.; BENITE, A. M. C. ; BENITE, Claudio R Machado ; PEREIRA,

V.S. . **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas.** Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 18, p. 389-410, 2010.: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n67/a11v1867.pdf>>Acessado em: 15 janeiro.2017.

FRIZZO, Giovanni F. E. **A Organização do Trabalho Pedagógico da Educação Física na Escola Capitalista.** 2012. 264f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011

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

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista – A Pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira.** 3ª ed., São Paulo: Loyola, 1994.

GOELLNER, S. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G.L.; NECKEL, J.; GOELLNER, S. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis: Vozes, 2003. p. 28-40

GOLDSCHMIDT FILHO, F.; CRUZ, L. L.; SKOLAUDE, L. S. **Cultura e Educação física escolar: estudo de caso etnográfico em uma escola de EJA da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/paper/view/9255/5485>> Acessado em: 11 Maio.2018.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de Documentos 1985/94.** São Paulo, ago.1994.

HYPOLITO, A. L. M. Trabalho docente na educação básica no Brasil: as condições de trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho docente na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins; BOSCHI, Caio César. Por que estudar História? **Cadernos de História** (Belo Horizonte), v. 11, p. 199-202, 2010.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia Científica.** 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, José. Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Allan Benevides Durães et al. **Orientações para a educação Física na EJA- uma experiência em construção.** In: Educação Física escolar na educação de jovens e adultos. Rosa Malena Carvalho (Org.). 1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2011, p.37-55

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 2012.

MEDINA, João Paulo S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. Campinas (SP): Papirus, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: Pesquisa qualitativa em Saúde. São Paulo ; Rio de Janeiro : Hucitec ; Abrasco, 1998.

_____; Deslandes, Suely Ferreira; Gomes, Romeu. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade em saúde Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2016.

NEVES, José Luis. **Pesquisa qualitativa**: características, usos e possibilidades. Caderno de pesquisas em administração, São Paulo, v. 1, nº 3, 2º Sem./1996. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/C03-art06.pdf>> Acesso em: 21 dez. 2016.

PALMA FILHO, J. C. **Caderno de Formação - Formação de Professores - Educação Cultura e Desenvolvimento - História da Educação**. 1ª. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. v. único. 184 p.

PAULA, Juliana Araújo de; LINHALES, Meily Assbú. **A Educação física na educação de jovens e adultos**: práticas pedagógicas de professores de Belo Horizonte. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5, 2011, Porto Alegre-RS: CBCE, 2011.

PEREIRA, Giane Moreira dos Santo. **Educação Física na PEJA do Rio de Janeiro**- uma experiência através de projetos temáticos. In: Educação Física escolar na educação de jovens e adultos. Rosa Malena Carvalho (Org.).1 ed. – Curitiba, PR: CRV, 2011, p. 101-114

PEREIRA, Leidiane Soares; FIGUEIREDO, Marinete da Frota; CASTRO, Pedro Alves; OLIVEIRA, Glaurea Nádia Borges de. **A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**: a experiência do PIBID/UNEB/Campus XII. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5, 2013, Brasília-DF. Anais eletrônicos. Brasília: CBCE, 2013. Disponível em: <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/54152593>>. Acesso em: 11 Maio.2018.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Diretrizes operacionais para a oferta da Educação de Jovens e Adultos**. Recife: Secretaria de Educação-PE, 2016.

_____. Governo do Estado. Secretaria de Educação. **Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco** – Parâmetros Curriculares de

Educação Física – Educação de Jovens e Adultos. Recife: Secretaria de Educação-PE, 2013.

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

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

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2007.

PIRES, G. D.L. **Televisão, representações sociais e cultura de movimento: tecendo reflexões de uma trama no contexto da infância**. Florianópolis. Motrivivência. Ano 16, nº 23, dezembro de 2004, p.119 a 141.

REIS, J. A. P.; NETO, V. M. **“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.

SAMPIERI, R. H. et al. **Metodologia de pesquisa**. 3.ed. São Paulo: McGraw Hill, 6.ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SANTIAGO, Maria Eliete. Formação Continuada nas Dimensões: Natureza Humana, Direito Profissional e Parâmetro de Profissionalização. **Construir notícias**, Recife, Ano 04, Edição nº 18, set/out. 2004.

SANTOS, Antônio de Pádua dos; BARROS, Joyce Mariana Alves Barros, DIAS, Maria Aparecida. **A sistematização do Conhecimento da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos nas escolas da rede municipal de Natal**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4, 2011, Porto Alegre-RS. Anais eletrônicos. Porto Alegre: CBCE, 2011. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/view/2953/1491>>. Acesso em: 11 Maio. 2018.

SOUSA, Fabio Cunha de. **A Construção Curricular da Educação Física na Rede Estadual de Ensino de Pernambuco, 2007-2010**. Dissertação de mestrado. Recife, UPE/UFPB, 2011.

SOUZA, João Francisco de. **A Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no Mundo**. UFPE-CE NUPEP Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular - Recife, 2000.

SOUZA, João Francisco. **Proposta Curricular. Ensino Fundamental**. Recife: NUPEP/UFPE/ Edições Bagaço, 1998.

SOUZA, Rui Oliveira; MACHADO, Gilvana Maria; GEMENTE, Florence Rosana Faganello. **Slackline: uma proposta de ensino para a Educação de Jovens e Adultos**. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 18, Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 5, 2013, Brasília- DF. Anais eletrônicos. Brasília: CBCE, 2013. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5281/2566>>. Acesso em: 11 mai. 2018.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; SANTIAGO, Eliete; TAVARES, Marcelo. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. Pro-Posições. **Revista Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 183-196, jan./abr. 2011.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000. Acesso em 10 Maio. 2018.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2.ed. Curitiba: IESD Brasil S.A, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1992.

VIEIRA, L. F. (org.). **Trabalho docente na educação básica**: a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

VIEIRA, P. B. A.; FREIRE, E. S.; RODRIGUES, G. M. **O texto escrito como recurso didático nas aulas de Educação Física**: perspectivas e experiências dos professores. Movimento (Porto Alegre. Online), v. 21, p. 929- 944, 2015. Acessado em: 10 mai. 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO



Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba



Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado

Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano

Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e Formação
Profissional em Educação Física

1 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

Nome: _____

Email: _____

Fone: _____

2 – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

2.1. Grau Acadêmico: () Graduado(a) () Especialista () Mestre(a) () Doutor(a)

2.2 – Escola _____

3 – DADOS DO EXERCÍCIO PROFISSIONAL

- Você ministra o componente curricular Educação

Física na EJA? () Sim () Não

- Caso seja solicitado (a) futuramente, poderia contribuir com esta pesquisa, enviando por e-mail os planos de ensino utilizados nas aulas de Educação Física? () Sim () Não

- Caso seja solicitado(a) futuramente, poderia contribuir com esta

pesquisa, participando de uma entrevista?

() Sim () Não

- Caso seja solicitado (a) futuramente, poderia contribuir com esta pesquisa, autorizando uma observação participante da sua aula?

() Sim () não

APÊNDICE –B



Universidade de Pernambuco e Universidade Federal da Paraíba



Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física - Mestrado

Área de Concentração: Cultura, Educação e Movimento Humano

Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica e Formação

Profissional em Educação Física

Atenção:

1. As informações fornecidas por você neste questionário servirão para a realização do trabalho de conclusão do Curso de Pós-Graduação Mestrado em Educação Física.
2. Todos os dados são confidenciais, mas é muito importante que responda com o máximo de exatidão e muita sinceridade a este questionário.
3. A aplicação do questionário será realizada uma única vez e o indagado responderá individualmente, na presença do pesquisador.

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Há quanto tempo você trabalha na Educação de Jovens e Adultos?
2. Como foi a sua experiência com a modalidade de ensino EJA durante a formação acadêmica?
3. Qual o seu entendimento sobre a Educação Física na Educação de jovens e adultos(EJA)?
4. Para subsidiar a construção do conhecimento da Educação Física na EJA toma por base alguma proposta curricular? Sim () Não () Por quê? Justifique a sua resposta.
5. Durante as unidades de ensino, como os conhecimentos do componente curricular Educação Física são tratados nas

aulas com a EJA?

6. Que procedimento didático-metodológico é utilizado para o trato dos conhecimentos em Educação Física na EJA?
7. Como se dá a relação teoria e prática nas aulas com EJA?
8. Ao selecionar a literatura para ensino da Educação Física na EJA, você considera os recursos materiais, estruturais e organizacionais presentes em sua instituição de ensino?
9. A Rede Municipal de Ensino realiza formação continuada?
10. A formação continuada da Rede Municipal de Ensino aborda o ensino da Educação Física na EJA?

ANEXOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convido V.Sa. A participar da pesquisa “A ORGANIZAÇÃO TEÓRICO METODOLÓGICA DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO, DA PREFEITURA DO IPOJUCA”, sob responsabilidade do orientador Dr. Marcelo Soares Tavares de Melo e o pesquisador Esp. Sérgio Henrique Noblat de Andrade Júnior, que tem por objetivo: analisar o ensino da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Ipojuca dos conhecimentos do componente curricular Educação Física na prática pedagógica dos professores da Rede Municipal de Ensino, da Prefeitura do Ipojuca. Para a realização deste trabalho utilizaremos o seguinte **método**: Esse estudo será desenvolvido através de uma pesquisa com base no método hermenêutico-dialético, como também tomaremos por base uma abordagem de pesquisa de natureza qualitativa. Nesta pesquisa, realizaremos análise documental e entrevista semiestruturada, gravada em dispositivo de áudio. Além disso, nos subsidiaremos da análise de conteúdo para tratamento dos dados, com o intuito de obter informações a respeito da organização teórico-metodológica do ensino da Educação Física na EJA da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura do Ipojuca. Esclarecemos, ainda, que, após a conclusão da pesquisa, todo material a ela relacionado, de forma gravada, filmada ou equivalente será destruído, não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente.

Quanto aos **riscos e desconfortos**, é necessário destacar que não estão previstos riscos ou desconfortos até a presente fase e diante dos procedimentos utilizados, seja durante ou após o trabalho. A única inconveniência possível está associada apenas à dedicação de tempo para participar da pesquisa. Entretanto, todos os cuidados éticos serão realizados para garantir seus direitos como sujeito pesquisado. Durante a entrevista, será utilizado gravador com dispositivo de áudio, com intuito

de gravar a fala do participante para, em seguida, ser transcrita e analisada. As informações obtidas serão arquivadas no laboratório em um banco de dados, não restando qualquer possibilidade de vazamento da amostra que venha comprometer de qualquer forma o entrevistado. Desta forma, caso você venha a sentir algum desconforto de origem física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual, por favor, comunique imediatamente ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providências. Os **benefícios** esperados com o resultado desta pesquisa poderão subsidiar o ensino da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos e quem interessar possa. O (a) senhor (a) terá os seguintes **direitos**: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de privacidade à sua identidade e do sigilo de suas informações; a garantia de que, caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável, inclusive acompanhamento médico e hospitalar. Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador. Nos casos de **dúvidas e esclarecimentos**, o (a) senhor (a) deve procurar os pesquisadores: Marcelo Soares Tavares de Melo, Endereço profissional: Rua 169 Marques de Arnóbio, 310 Santo Amaro, Recife – PE, Telefones (convencional e Celular): (81) 3445-2940/ 9962-9813; Sérgio Henrique Noblat de Andrade Júnior, Telefones (convencional e celular): (81) 3551-0630/ 99897-6758. Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Complexo Hospitalar HUOC/PROCAPE, localizado na rua: Amóbio Marques, 310, Santo Amaro, Recife- PE, CEP: 50.100-130 ou pelo telefone 81-3184-1271 ou através do e-mail: cep_huoc.procape@yahoo.com.br

Consentimento Livre e Esclarecido:

Eu _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida em publicações e

eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do (s) pesquisador (a)(es).

Recife, _____ de _____ de 2018.

Assinatura:

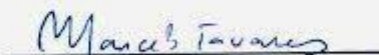
Participante da pesquisa

Pesquisador Sérgio Noblat

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

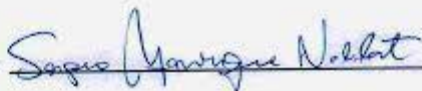
Através deste presente termo, eu prof. Dr. Marcelo Soares Tavares de Melo e o pesquisador esp. Sérgio Henrique Noblat de Andrade Júnior, comprometemo-nos em manter o anonimato, sob sigilo absoluto, de todos os dados que identifiquem os sujeitos da pesquisa intitulada "A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA EJA: uma análise da prática pedagógica dos professores da Rede Municipal de Educação da Prefeitura do Ipojuca à luz do PCPE", como também em destruir, após o término da pesquisa, todas as informações que possam de alguma forma identificá-los tais como filmagens, fotos e gravações.

Local, data: 01/11/2016



Prof. Dr. Marcelo Soares Tavares de Melo
Assinatura e Carimbo do responsável

Assinatura do pesquisador





CARTA DE ANUÊNCIA

Aceito o pesquisador Sérgio Henrique Noblat de Andrade Júnior pertencente ao Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UPE/UFPA- Curso de Mestrado a desenvolver sua pesquisa nas Escolas públicas do Município do Ipojuca, especificamente nas unidades de ensino que possuam professores de Educação Física ministrando aulas na modalidade de ensino na EJA do Segundo Segmento (Fase III e Fase IV) do Ensino Fundamental. A autorização para realização de uma pesquisa, através do questionário exploratório para sondagem, entrevistas e observação participante em 09(nove) escolas do Ensino Fundamental do Segundo Segmento(Fase III e Fase IV), intitulada A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA EJA: uma análise da prática pedagógica dos professores da Rede Municipal de Educação da Prefeitura do Ipojuca à luz do PCPE, sob orientação do Professor Dr. Marcelo Soares Tavares de Melo. Essa pesquisa tem como objetivo geral analisar a seleção, organização e sistematização dos conhecimentos do componente curricular Educação Física na prática pedagógica dos professores da Rede Municipal de Educação da Prefeitura do Ipojuca à luz do PCPE em Educação Física para EJA do Ensino Fundamental Segundo Segmento (Fase III e Fase IV).

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo a anuência para seu desenvolvimento, desde que me sejam assegurados os requisitos abaixo:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 196/96 CNS/MS;
- A garantia de solicitar e receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- Não haverá nenhuma despesa para esta instituição que seja decorrente da participação dessa pesquisa;
- No caso do não cumprimento dos itens acima, reservo-me a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.
- A pesquisa acontecerá fora da jornada de trabalho do pesquisador, com o intuito de não prejudicar a carga horária mensal presente no exercício da sua atividade profissional.

Ipojuca, 03 de Novembro de 2016


ROBERTA MARY
DIRETORA DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO JOGO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA II SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA PREFEITURA MUNICIPAL DO

Pesquisador: SERGIO HENRIQUE NOBLAT ANDRADE JUNIOR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 93198417.8.0000.5192

Instituição Proponente: Escola Superior de Educação Física

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.830.727

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa reflete sobre a sistematização do conhecimento jogo nas aulas de Educação Física na EJA II segmento do Ensino Fundamental da Rede Municipal do Ipojuca.

Apresenta como questão central: como é sistematizado o conteúdo jogo nas aulas do(a)s Professore(a)s de Educação Física da Rede Municipal de Ensino do Ipojuca. Tem como objetivo: analisar a sistematização do conhecimento jogo nas aulas de Educação Física na EJA II Segmento do Ensino Fundamental do Município de Ipojuca-PE. Metodologicamente, o estudo se apropria de uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo (SAMPIERI, et al., 2006), na qual foi tomado por base o método hermenêutico-dialético (MINAYO, 2010). Os instrumentos que serão utilizados para devida coleta diz respeito ao dispositivo de gravação de áudio e câmera para filmagem. As técnicas a seguir utilizadas para a coleta de dados dizem respeito ao questionário com perguntas fechadas (GIL, 1999), a entrevista semiestruturada (MINAYO, 2010) e a observação participante (LUDKE; ANDRÉ, 2012). Para a etapa da análise dos dados, será tomada como base a técnica de análise de conteúdo categorial por temática (BARDIN, 2011).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Rua Amóbio Marques, 310

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.100-130

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3184-1271

Fax: (81)3184-1271

E-mail: cep_huoc.procape@upe.br

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE



Continuação do Parecer: 2.830.727

analisar a sistematização do conhecimento jogo nas aulas de Educação Física na EJA II Segmento do Ensino Fundamental do Município de Ipojuca-PE

Objetivo Secundário:

Compreender a política de ensino da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal do Ipojuca acerca da EJA; Identificar as aproximações sobre a sistematização do conhecimento jogo existentes entre as propostas curriculares para a região do Nordeste com a proposta curricular do Estado de Pernambuco; Identificar nas aulas de Educação Física dos professores da EJA como ocorre o processo de sistematização do conhecimento jogo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Essa pesquisa possui risco referente ao constrangimento dos sujeitos mediante ao recrutamento, arguição das entrevistas, podem está ser empregada a partir de elementos presente nas seguintes esferas: moral, profissional, religiosa e política dos sujeitos.

Benefícios:

Esperamos que, A sistematização do conhecimento Jogo nas aulas Educação Física na EJA II Segmento do Ensino Fundamental da Prefeitura do Ipojuca possa se fazer presente nos planos de ensino, do contexto sócio-histórico-pedagógico dos professores de Educação Física desta Rede de Ensino, contribuirá, para um repensar do processo de ensino-aprendizagem desse saber na prática pedagógica do componente curricular educação física na EJA, pautado por uma formação humana que reconheça e valorize a diversidade de saberes presente na escola, de modo crítico e reflexivo, fornecendo elementos teórico-metodológico para a sua implementação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto aprovado de conformidade com as Resoluções 466/12, do CNS-MS, não havendo nenhum impedimento ético para realização do mesmo, devendo o pesquisador enviar relatório parcial, caso no decorrer da pesquisa venha a serem demonstrados fatos relevantes e resultados parciais de seu desenvolvimento; e um relatório final a ser apresentado após o encerramento da pesquisa,

Endereço: Rua Arnóbio Marques, 310

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.100-130

UF: PE

Município: RECIFE

Telefone: (81)3184-1271

Fax: (81)3184-1271

E-mail: cep_huoc.procape@upe.br

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE



Continuação do Parecer: 2.630.727

totalizando seus resultados

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado de conformidade com as Resoluções 466/12, do CNS-MS, não havendo nenhum impedimento ético para realização do mesmo, devendo o pesquisador enviar relatório parcial, caso no decorrer da pesquisa venha a serem demonstrados fatos relevantes e resultados parciais de seu desenvolvimento; e um relatório final a ser apresentado após o encerramento da pesquisa, totalizando seus resultados

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|---------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_821947.pdf | 07/08/2018 22:44:18 | | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | apendice.pdf | 06/07/2018 09:07:29 | SERGIO HENRIQUE NOBLAT ANDRADE JUNIOR | Aceito |
| Outros | CV_sergio_h.pdf | 06/07/2018 09:06:14 | SERGIO HENRIQUE NOBLAT ANDRADE JUNIOR | Aceito |
| Outros | CV_marcelo_t.pdf | 06/07/2018 09:05:29 | SERGIO HENRIQUE NOBLAT ANDRADE JUNIOR | Aceito |
| Folha de Rosto | folha_d_Rosto.pdf | 27/06/2017 20:31:27 | SERGIO HENRIQUE NOBLAT ANDRADE JUNIOR | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Carta_apre_.pdf | 22/06/2017 10:55:49 | SERGIO HENRIQUE NOBLAT ANDRADE JUNIOR | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | carta_anu_.pdf | 22/06/2017 10:55:06 | SERGIO HENRIQUE NOBLAT ANDRADE JUNIOR | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | termo_confi_.pdf | 22/06/2017 10:54:13 | SERGIO HENRIQUE NOBLAT ANDRADE JUNIOR | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.pdf | 22/06/2017 10:32:19 | SERGIO HENRIQUE NOBLAT ANDRADE JUNIOR | Aceito |
| Projeto Detalhado | projeto_completo_.pdf | 22/06/2017 | SERGIO HENRIQUE NOBLAT ANDRADE JUNIOR | Aceito |

Endereço: Rua Arnóbio Marques, 310

Bairro: Santo Amaro

CEP: 50.100-130

UF: PE Município: RECIFE

Telefone: (81)3184-1271

Fax: (81)3184-1271

E-mail: cep_huoc.procape@upe.br

COMPLEXO HOSPITALAR
HUOC/PROCAPE



Continuação do Parecer: 2.830.727

| | | | | |
|----------------------------|-----------------------|----------|--------------------------|--------|
| / Brochura Investigador | projeto_completo_.pdf | 10:19:26 | NOBLAT ANDRADE JUNIOR | Aceito |
|----------------------------|-----------------------|----------|--------------------------|--------|

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RECIFE, 20 de Agosto de 2018

Assinado por:
RAQUEL ROFFÉ
(Coordenador)

Endereço: Rua Amóbio Marques, 310
 Bairro: Santo Amaro CEP: 50.100-130
 UF: PE Município: RECIFE
 Telefone: (81)3184-1271 Fax: (81)3184-1271 E-mail: cep_huoc.procape@upe.br

