



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

ISABELA MILENA CASSIANO FIGUEIREDO

**O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA): possibilidades e desafios de uma escola da periferia do
município de Ananindeua.**

BELÉM-PA

2021

ISABELA MILENA CASSIANO FIGUEIREDO

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): possibilidades e desafios de uma escola da periferia do município de Ananindeua.

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de Licenciado em Educação Física, faculdade de Educação Física, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará.

Orientadora: Professora Dr^a Fátima de Souza Moreira

Belém-PA

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

FOLHA DE APROVAÇÃO

ISABELA MILENA CASSIANO FIGUEIREDO

**O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA): POSSIBILIDADES E DESAFIOS DE UMA ESCOLA DA
PERIFERIA DO MUNICÍPIO DE ANANINDEUA.**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para
obtenção do grau de Licenciado em Educação
Física, faculdade de Educação Física, Instituto de
Ciências da Educação, Universidade Federal do
Pará.

Orientadora: Professora Dr^a Fátima de Souza
Moreira.

APROVADO EM: ____/____/____.

Banca Examinadora

Prof^a Dra Maria da Conceição dos Santos Costa
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Wellington da Costa Pinheiro
Universidade Federal do Pará

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar como é desenvolvido o currículo da Educação Física (EF) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública estadual. A partir de referências que corroboram o desenvolvimento da temática, analisamos a EJA, enquanto modalidade de ensino pertencente à Educação Básica no Brasil, por meio da perspectiva Freireana, compreendendo o papel da EF enquanto componente curricular obrigatório da EJA, observando o processo dos conteúdos da EF na modalidade e a forma como alunos da EJA se relacionam com estes conteúdos durante as aulas. Foi realizada uma pesquisa de campo com alunos, professor e coordenadora pedagógica, das turmas da EJA da EEEFM Dom Alberto Gaudêncio Ramos, localizada em Ananindeua-PA. Os resultados obtidos na pesquisa mostram que o trato com a escolha e a forma como os conteúdos são abordados influenciam a participação dos alunos nas aulas, e que existe um centralismo asfixiante na esportivização das práticas e na lógica de promoção da saúde nas atividades dentro do ambiente escolar. Esses resultados refletem uma necessidade de reformulação dos instrumentos legais e do currículo da EJA, bem como uma mudança de abordagem dos conteúdos da EF dentro da escola e na EJA, a fim de torná-los instrumentos para a formação social dos alunos.

Palavras-Chave: Educação Física. EJA. Currículo.

Sumário

1. INTRODUÇÃO	5
2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	10
2.1 A LEGISLAÇÃO PARA A EJA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	17
2.2 A LEGISLAÇÃO PARAENSE PARA A EJA	18
3. O CURRÍCULO	19
4. A EDUCAÇÃO FÍSICA E SEUS CONTEÚDOS	22
4.1 A EDUCAÇÃO FÍSICA E A EJA	27
5. O QUE DIZEM ALUNOS, PROFESSOR E COORDENADORA SOBRE A EJA	32
5.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	43
6.1 APÊNDICE	46
6.2 APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO ALUNOS	46
6.3 APÊNDICE B: ROTEIRO ENTREVISTA COORDENADORA	47
6.4 APÊNDICE C: ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSOR	48

1. INTRODUÇÃO

No ano de 2011, fui convocada para assumir o cargo de assistente educacional, por meio de aprovação em concurso público realizado pela Secretaria Estadual de Educação do estado do Pará. Em virtude da proximidade com meu local de residência, escolhi ser lotada em uma escola Estadual do município de Ananindeua. Eu entrei na instituição para trabalhar no turno vespertino, e logo tive contato com as turmas da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental e Médio, terceira e quarta etapas, mas depois, devido a uma reorganização da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-PA), essa modalidade de ensino ficou restrita ao turno da noite. Desde o meu primeiro contato com as turmas dessa modalidade, eu percebi a diferença de tratamento existente em relação à disciplina Educação Física, pois os alunos do período noturno não tinham a “obrigação” de cursá-la.

A EJA é uma modalidade de ensino que nasceu a partir da necessidade de criar oportunidades educacionais para jovens, adultos e idosos que não tiveram a possibilidade de conclusão de seus estudos. São pessoas integrantes da classe trabalhadora que priorizam o trabalho por motivo de sobrevivência, ou que ficaram em casa por conta da criação dos filhos e dos afazeres domésticos, deixando de lado a formação escolar. Segundo Arroyo (2005), os coletivos sociais e culturais aos quais pertencem são os mesmos, e isso é um fator determinante presente na “história da sua educação do que a indefinição, imprevisão e diversidade de atores, de ações, espaços e intervenções”. Para o autor, os sujeitos da EJA são sempre descritos como os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência, e seu "nome genérico", "oculta essas identidades coletivas".

A Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dedica a Seção V do Capítulo II para a EJA: “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (Art. 38). Assim, as disciplinas que compõem o currículo das turmas da EJA estão de acordo com a base curricular das turmas do ensino regular, incluindo a Educação Física, que também deve ser ofertada nas turmas de Jovens e Adultos, o que acontecia de fato; contudo, os alunos das turmas da EJA são um público em que a diversidade é

marcada pela idade, gênero, ritmo variado de aprendizagem, ocupações diárias, sexualidade, dentre outros atributos, e os alunos do turno da noite, em sua maioria, já estão inseridos no mercado de trabalho, e acabam por deixar a disciplina de lado, por ela poder ser facultativa.

A Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, em seu Artigo 26 diz: “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 6 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.” Dentro do texto do artigo, pode-se enxergar que a maioria do público que compõe as turmas da EJA poderia nem sequer cursar a disciplina. A partir dessa análise, problematiza-se: de que maneira poderíamos garantir o direito desses alunos de vivenciar as experiências e possibilidades dentro das aulas de Educação Física?

Para responder a essa pergunta, precisamos entender três pilares do processo de ensino-aprendizagem da disciplina na EJA: a atuação dos docentes de Educação Física dentro da EJA; analisar o currículo da disciplina e o impacto que ele tem sobre a participação dos alunos nas aulas; e investigar como alunos e professores integram-se dentro da organização curricular da disciplina. Segundo Frizzo (2012 apud COSTA 2017), dentro do ambiente escolar, a Educação Física e a Cultura corporal apresentam-se como uma síntese científica e filosófica para o enfrentamento da lógica do modo de produção capitalista, e possibilitar que os alunos percebam esse papel da disciplina perpassa também pelos conteúdos que o professor trabalha dentro da sala de aula.

O currículo da disciplina dentro da EJA é o produto de como a disciplina foi pensada, organizada e sistematizada para essa modalidade de ensino, e para Souza (2016) ele deve ser único, próprio e atender a todas as diversidades existentes. Tendo essa categoria teórica uma relevância tão grande dentro da Educação Física na EJA, poderíamos esperar uma gama de produções acadêmicas sobre o tema. No entanto, dentro do recorte de tempo da pesquisa que foi realizada sobre o tema, que foi de 2015 a 2020, com as palavras-chave “Educação Física” e “EJA”, encontrei onze

artigos que abordavam essa temática, e nenhum deles tinha uma abordagem direta sobre currículo.

A temática dos artigos estava voltada para a formação de professores, atuação docente na EJA, inclusão dos alunos nas aulas de Educação Física da modalidade ensino, a necessidade da oferta da disciplina e a relação entre elas. Um ponto comum entre os estudos é a importância com que eles tratam a disciplina dentro da EJA e o papel que ela pode representar dentro da construção do caráter social dos alunos.

Nesse sentido, o objetivo geral desse estudo foi investigar como é desenvolvido o currículo nas aulas de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos em uma escola Estadual da periferia do município de Ananindeua. Já os objetivos específicos foram: a) Analisar quais os conteúdos desenvolvidos durante as aulas de Educação Física na EJA; b) Relacionar a influência que os conteúdos desenvolvidos têm na participação dos alunos durante as aulas de Educação Física.

Este trabalho de pesquisa classifica-se metodologicamente como uma pesquisa de abordagem qualitativa, que aborda a temática do currículo e dos conteúdos da EF na EJA, nas turmas dessa modalidade de ensino da escola.

Para uma melhor compreensão desse estudo, é necessário entendermos as características desse tipo de pesquisa. Segundo Minayo (2002), a pesquisa qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado que não é perceptível ou captável em equações, média e estatística. Contudo, aquela não se opõe aos dados quantitativos; na realidade, eles se complementam, a partir do ponto que a realidade abrangida por eles interage dinamicamente.

Dentro da estrutura metodológica dessa abordagem, o presente estudo classifica-se como uma pesquisa de campo, que englobará também uma análise documental. O estudo de campo caracteriza-se pela investigação de um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação de seus componentes. Assim, o estudo de campo tende a utilizar mais técnicas de observação do que de interrogação, procurando muito mais o aprofundamento das questões propostas (GIL, 2008).

O lócus do estudo é uma escola da periferia do município de Ananindeua, uma instituição vinculada à dependência do poder público estadual, parte integrante da

Unidade Seduc na Escola (USE 13). A instituição foi fundada no ano de 1992, no município de Ananindeua, que integra a região metropolitana de Belém, e fica localizada no bairro do Maguari. Anteriormente, esta parte do município era denominada como o bairro do Paar, que é considerado a maior ocupação da América Latina, e seu nome foi dado pela junção das siglas dos quatros conjuntos que foram ocupados, sendo eles: Pará, Amapá, Amazonas e Roraima.

Atualmente, a instituição de ensino possui aproximadamente mil e trezentos alunos matriculados nos três turnos, e atende aos níveis de Ensino Fundamental e Médio, nas modalidades regular e EJA. Do número total de alunos, duzentos e noventa e seis estão distribuídos entre as oito turmas do EJA Fundamental e Médio do período noturno.

Dentro do universo da pesquisa, a definição dos sujeitos a serem investigados seguiu os seguintes critérios: para os professores, seria necessário que fossem lotados nas turmas de EJA da instituição, culminando em um total de um docente; quanto ao membro da coordenação pedagógica, o critério de seleção era especificamente ser parte integrante da coordenação do turno em que as turmas de EJA funcionavam – o noturno –, totalizando uma coordenadora pedagógica; para os alunos, o requisito era que estivessem regularmente matriculados nas turmas de EJA do Ensino Fundamental e Médio, o que gerou um total de treze alunos que foram entrevistados.

Dos alunos entrevistados, oito eram mulheres e cinco homens, que integravam sete diferentes turmas da EJA na escola e eram, em sua maioria, alunos da modalidade desde o Ensino Fundamental, na faixa etária entre 18 e 59 anos.

A pesquisa foi dividida em três fases: pesquisa bibliográfica; coleta dos dados; e análise dos dados.

A primeira fase desenvolveu-se a partir do momento da definição do tema, onde executei uma pesquisa sobre as publicações que tinham como palavras-chave “Educação Física” e “EJA”, no período de 2015 a 2020. Nos periódicos nacionais e no site da capes, encontrei vinte e uma publicações sobre este tema, entre artigos, monografia e tese de mestrado, contudo, nenhuma delas tratava especificamente sobre a ótica do currículo e conteúdo da EF na EJA. No entanto, alguns desses

estudos são parte integrante dessa pesquisa, visto que abordam temas relevantes para o desenvolvimento deste projeto, em especial a tese de doutorado da Professora Maria da Conceição Santos Costa, ao demonstrar uma perspectiva local sobre o trabalho docente em Educação Física na EJA.

A fase de coleta de dados iniciou mediante a montagem dos instrumentos a serem utilizados nesse processo, e foram montados o roteiro de entrevista para os professores, o roteiro de entrevista para a coordenadora pedagógica e o questionário para os alunos. A pesquisa documental, segundo Gil (2008) é:

“Capaz de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos.” (Gil 2008)

Em decorrência da pandemia da COVID 19, durante essa fase foi imprescindível seguir um protocolo sanitário de prevenção, para evitar risco de contágio durante a pesquisa. Esse protocolo seguiu as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e as restrições impostas pelos decretos promulgados pelas autoridades sanitárias locais. As seguintes medidas de prevenção foram adotadas: distanciamento de 1,5m a 2,0m entre as pessoas; uso de máscara; a utilização de álcool 70% em gel.

As entrevistas com o docente e a coordenadora pedagógica foram realizadas de maneira remota. Quanto aos alunos, em virtude do retorno às atividades presenciais de algumas turmas da EJA a partir do dia dois de agosto do presente ano, a aplicação do questionário foi realizada presencialmente, com os discentes sendo escolhidos de maneira aleatória para responder à pesquisa. Durante a retomada às atividades presenciais, a escola seguiu os protocolos determinados pelo Memorando Circular Nº 17/2021-GAB/SAEN, de 08 de julho de 2021, na seção que tratava sobre o plano de retorno às aulas presenciais. O referido plano determinou a divisão das turmas em grupos que contivessem no máximo 25% do total de alunos de cada uma delas, para o retorno gradativo às atividades.

A análise dos dados foi realizada com base na tabulação e da interpretação das respostas dos questionários e entrevistas realizadas, culminando na apresentação dos dados por meio de um relatório descritivo e da tabulação das respostas dos alunos. Nessa fase, fundamentei minha análise no conceito de análise qualitativa proposta por Minayo (2002), através do conceito de proposta dialética para análise dos dados.

“Nesse método a fala dos autores sociais é situada em um contexto para melhor ser compreendida. Essa compreensão tem como ponto de partida o interior da fala. E como ponto de chegada, o canto da especificidade histórica e tonalizante que produz a fala.” (MYNAIO,2002)

Segundo Minayo (2002), esse método deve seguir os seguintes passos: 1. Ordenação dos dados, através de um mapeamento do que foi obtido no trabalho de campo; 2. Classificação dos dados, e aqui devemos compreender que o dado não é um produto isolado, ele é fruto dos questionamentos que fazemos sobre ele. A partir da fundamentação teórica e da definição das categorias teóricas, que são parte integrante do estudo, irei determinar o conjunto de informações relevantes presentes na comunicação com os sujeitos da pesquisa; 3. Análise final, que é o momento para estabelecer articulações entre os dados coletados e os referenciais teóricos da pesquisa, para assim responder aos questionamentos elencados em seus objetivos.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, conforme a visão de Paulo Freire (apud PEREIRA, 2013), é uma educação popular, comprometida com o meio democrático em que vivemos, onde o cotidiano do educando tem que ter um protagonismo dentro do processo de ensino aprendizagem, através do reconhecimento da importância da cultura popular no trato pedagógico dentro da modalidade. O autor reflete que o homem não é um ser unicamente dependente da sua história; ele é capaz de produzi-la, tornando-se responsável por criá-la.

O entendimento de Paulo Freire sobre a EJA denota, segundo Pereira (2013), uma estratégia pedagógica singular pela forma de ensino não alienante, mas que estimula os alunos dessa modalidade de ensino à consciência de que a sua

alfabetização não é apenas um ato pedagógico como também um ato político, pela construção da sua leitura de mundo.

Contudo, a trajetória da EJA no Brasil foi marcada por políticas imediatistas que sempre focavam suas ações em aspectos superficiais da modalidade e que não buscavam compreender e formular uma agenda que pudesse superar o déficit histórico do governo com o público desse nível de ensino, em sua maioria constituído por jovens, adultos e idosos, que por infortúnios pessoais durante o curso de suas vidas, tiveram que interromper sua trajetória escolar. Tais políticas confrontam os apontamentos legais do nosso país, em relação à educação e à própria modalidade.

O Capítulo II da Constituição Federal (BRASIL, 1988), no artigo 6º, define a educação como um direito social de todos, e promulga como princípio, no artigo 205, que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Outra alusão importante ao direito à educação, dentro da Constituição Federal (BRASIL, 1988), refere-se ao artigo 208, que está redigido nos seguintes termos:

O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita [...] assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...]; IV – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando.

As manifestações legais presentes na Constituição Federal (1988), que preconizam as garantias sociais, deveriam ser a base de políticas educacionais mais justas para a EJA; entretanto, a modalidade vem desenvolvendo-se através de programas de alfabetização voltados para uma ótica estritamente técnica e instrumental para os alunos (PEREIRA, 2013).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB-9.394/96 é considerada um outro dispositivo legal que traz uma visão diferenciada sobre a EJA. Proporcionou um avanço ao promover, como um de seus princípios, a universalização da educação, abrigoando o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações. Dentro da LDB, a EJA é caracterizada como modalidade da educação básica correspondente ao atendimento de jovens e adultos que não frequentaram ou

não concluíram essa etapa dos estudos. Outra mudança importante disposta na referida Lei foi a alteração da nomenclatura “Ensino Supletivo”, presente na LDB-5,692/71, para o termo “Educação de Jovens e Adultos”, promovendo mudanças e ampliações conceituais produzidas desde o final da década de 1980.

Em relação à definição da equivalência “idade-série” citada na Lei, esta demonstra uma visão tradicionalista de compensação aos alunos que não conseguiram concluir determinada série na faixa etária determinada, marginalizando os jovens, adultos e idosos da EJA, colocando-os em uma posição de incapazes de aprender por não terem a “idade adequada”. (DI PIERRO, JOIA E RIBEIRO, 2001 apud PEREIRA 2013)

No Parecer Nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação - CNE, que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, a EJA é expressa à luz da concepção de resgate de uma dívida social de herança colonial negativa, quando se preservou tangivelmente uma educação que fortaleceu a desigualdade social.

Durante a época do império, por exemplo, segundo Moura (1999 apud PEREIRA, 2013), já existiam políticas voltadas para a alfabetização do público adulto, contudo, essas eram criadas sem nenhum tipo de sistematização e sempre desenvolvidas a curto prazo. Tais ações eram definidas como:

“aquisição de um sistema de código alfabético, tendo como único objetivo instrumentalizar a população com os rudimentos da leitura e escrita”. Essas orientações estavam vinculadas ao catecismo de índios e colonos, no sentido de aprender o respeito e a ordem. Outro fato marcante destacado por Moura é a “demanda provocada pelo processo de urbanização e industrialização”, que necessitava a ampliação da escolarização para adolescentes e adultos. (PEREIRA, 2013)

O parecer citado anteriormente delibera, a partir dessa ótica sobre a EJA, três funções primordiais dessa modalidade de ensino: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora significa que, para além de assegurar um direito constitucional, a modalidade reconhece que os educandos integrantes dela devem

usufruir desses direitos. A função equalizadora é a responsável por abrir as portas da educação para um segmento social de indivíduos que, quer seja pela desigualdade nas oportunidades, pela evasão, ou por quaisquer tipos de condições adversas, não permaneceram na escola durante o período em que deveriam concluir seus estudos, e retornaram ao ambiente escolar por intermédio da EJA. Finalmente, temos a função qualificadora, que tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares, gerando, assim, uma formação para a vida.

A história das políticas públicas voltadas para a EJA e dos instrumentos legais que a amparam foi duramente influenciada pelas consequências geradas pelas crises econômica, política e social da década de 1980, com suas sequelas estendendo-se ao longo da década de 1990, através da reestruturação do capital, pela contrarreforma do Estado Brasileiro e pela submissão às teses neoliberais na gestão do Estado Burguês. (FRIGOTTO,1995; FONTES, 2010 apud VENTURA E OLIVEIRA 2021)

Segundo Ventura e Oliveira (2021), expressões comumente utilizadas dentro da ótica econômica da nossa sociedade, como terceirização, flexibilização, parceria público-privada, privatização, ajuste fiscal, controle de gastos e investimentos públicos, passaram a ser instrumentos mágicos para solucionar os problemas enfrentados naquele momento.

“Desde então, para superar as crises cíclicas do capital, o roteiro tem sido atacar os serviços públicos, o patrimônio estatal, os princípios distributivos do Estado-Nação e, principalmente, mercantilizar ainda mais os diferentes aspectos da vida social através de ofensivas constantes contra os direitos da classe trabalhadora. Desse modo, é inquestionável que as profundas alterações econômicas, políticas e sociais desencadeadas nos anos 1990 fixaram os interesses do mercado como a referência hegemônica a orientar as ações de governo e de Estado ao longo desses quase 30 anos.(VENTURA; OLIVEIRA, 2021)”

Imersa nesse cenário de profundas transformações econômicas, políticas e sociais da década de 1990, a forma de organização da EJA atravessou profundas mudanças, a exemplo da extinção de órgãos que normatizavam a modalidade, como

a Fundação Educar¹, dentro do governo Collor, e o fechamento da Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA). Essa forma de conduzir a modalidade foi um reflexo da abertura de mercado do governo Fernando Henrique com as reformas neoliberais, o qual repassou a responsabilidade sobre a EJA para a iniciativa privada e para filantropia.

De acordo com Haddad (2009), esse contexto de reforma do Estado e dos sistemas de educação tem o interesse de afastar os alunos defasados do ensino regular, permitindo a diminuição da demanda; por outro lado, reforçaria a adoção, por parte do estado, de pacotes instrucionais conveniados entre as Secretarias de Estado, da Educação e entidades filantrópicas, como a Fundação Roberto Marinho.

O contexto da EJA modificou-se durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que promoveu a expansão da educação profissional sem marginalizá-la e, por meio da promulgação do Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005, criou o PROEJA, com o objetivo de integrar a educação profissional à Educação de Jovens e Adultos. Vale ressaltar, ainda, que o programa foi instituído como um programa educacional brasileiro para todas as esferas administrativas, pelo Decreto n° 5.840, de 13 de julho de 2006.

A criação do PROEJA foi um marco dentro das políticas públicas da agenda da EJA, por apresentar uma proposta de ação com objetivos que visavam desde a integração da educação com o mercado de trabalho dentro de uma perspectiva de formação intelectual do aluno e não apenas reprodutora de mão de obra, a abranger uma organização curricular integrada, com a utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favorecessem a permanência e a aprendizagem do estudante, tratassem da falta de infraestrutura para oferta dos cursos, dentre outros aspectos.

Todavia, durante o primeiro mandato do governo Lula, segundo Rummert (2007), muito pouco foi efetivamente feito a fim de universalizar a educação básica no Brasil. Os projetos educacionais implementados normalmente beneficiavam uma fatia

¹Fundação Educar: Em 1985, no início da nova República, é criada a Fundação Educar, que trouxe algumas mudanças significativas em relação ao programa antecessor, o MOBREAL, tais como a sua subordinação à estrutura do MEC e a sua transformação em órgão de fomento e apoio técnico, ao invés de instituição de execução direta.

pequena da população, de forma imediatista, com promessas de possibilitar a inclusão e oportunidades educacionais para o público atendido.

“Trata-se, assim, sobretudo, de atuar de forma urgente para controlar disfunções de um sistema que, por sua origem estrutural, continuará a gerar, cada vez mais, demandantes de novas medidas de caráter emergencial.” (RUMMERT, 2007).

Essas políticas estavam voltadas ao ajustamento da educação, ao que Rummert (2007) denomina de “projeto de reestruturação produtiva subordinada no plano da hegemonia internacional”, um processo decorrente da subordinação do país ao capitalismo internacional. As políticas educacionais tornaram-se, dentro desse processo, vitrines de ilusão de oportunidades, que são propagadas e admiradas como o caminho a ser trilhado na busca de superar o quadro de analfabetismo que, segundo dados do IBGE, atinge 6,6%, em torno de 11 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais, realidade na qual especialmente a classe trabalhadora está inserida. (RUMMERT, 2007)

Rummert (2007) entende que a Educação de Jovens e Adultos, enquanto modalidade de ensino institucionalizada, é também uma educação de classe, ideia reforçada pela caracterização feita dessa modalidade pelo Parecer Nº 11 do CNE, quando atribui como uma das funções da EJA a de reparadora, ou seja, reparar anos de negação ao direito à educação imposto à classe trabalhadora.

Entretanto, devemos questionar a que propósito essa educação serve dentro da EJA. Essas oportunidades educacionais, conforme cita Rummert (2007), infelizmente se centralizam em mecanismos que buscam meramente ampliar as certificações no âmbito do Ensino Fundamental, com um foco na formação profissional legitimada pela própria legislação que trata dessa modalidade, mas que não se concentram na formação de caráter inicial e não possuem uma política efetiva, por parte do Estado, de continuidade e incentivo ao ingresso, permanência e conclusão do Ensino Médio.

Ao mesmo tempo em que a EJA é uma educação de classe, como evidencia Rummert (2007), a classe que a integra não assume para si o papel de protagonista

do processo de ensino aprendizagem, seja pela ausência da percepção enquanto classe capaz de lutar por possibilidades educacionais igualitárias, ou pela imposição do que a autora denomina de “status” inferior conferido a EJA pelo Estado.

A modalidade, ao longo de toda a sua trajetória, vem sendo tratada como “um direito de segunda categoria”, em virtude da completa ausência de projetos educacionais que aspirem apenas à certificação e formação profissional inicial e por confrontar as exigências sobre a modalidade previstas em lei. (HADDAD; XIMENES, 2014, p. 254, apud OLIVEIRA E VENTURA, 2020).

Ponto que esse processo de marginalização da EJA opõe-se aos princípios da caracterização da modalidade enquanto uma educação popular, a qual denomina Paulo Freire (apud PEREIRA, 2013). Aquela nega a educação enquanto instrumento de adestramento dos homens, propondo uma educação que possibilite aos alunos o conhecimento acerca de seus direitos e deveres enquanto cidadãos, e que se desenvolve paralelamente ao conhecimento, proporcionando o diálogo de construir uma educação emancipatória. (PEREIRA2013).

Uma observação importante para o recorte dessa pesquisa trata sobre a parcela quantitativa da população que integra a EJA. Segundo dados do Censo Escolar de 2020, O número de matrículas da modalidade diminuiu 8,3% em relação a 2019, chegando a 3 milhões em 2020. Esse fenômeno desenvolveu-se de forma similar nas matrículas da EJA de nível Fundamental e de nível Médio, que apresentaram redução de 9,7% e 6,2%, respectivamente. No estado do Pará, o número de matrículas da EJA apresentou uma queda de 21,8% entre os anos de 2016 e 2020, chegando a 157.400 matrículas em 2020. Em um comparativo ao ano de 2019, o número de matrículas da EJA de nível Fundamental caiu 4,7%, e do nível Médio apresentou uma redução de 7,4%.

Essa redução no número de matrículas evidencia um conflito entre a realidade brasileira da modalidade e como ela é descrita na legislação. A EJA, em uma de suas funções primordiais, é descrita como uma modalidade que visa criar oportunidades educacionais aos sujeitos de todas as classes sociais, mas esses números são reflexo das políticas imediatistas, que têm como objetivo principal apenas a certificação. Muitos dispositivos foram criados a fim de garantir uma maior visibilidade e normatização da modalidade, como as Diretrizes Curriculares para a EJA; contudo,

esses dispositivos têm sido insuficientes para aplacar o palco de evasão e repetência escolar que a modalidade se tornou, bem como o crescente número de adolescentes que passaram a integrar a modalidade, o que deturpou sua ideia original. (GÜNTHER, 2014)

Em relação aos fatores como faixa etária e gênero, os dados do Censo 2020 revelam que a EJA é composta, predominantemente, por alunos com menos de 30 anos, que representam 61,3% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os alunos do sexo masculino são maioria, representando 56,8%. Por outro lado, observa-se que as matrículas de estudantes acima de 30 anos são principalmente compostas pelo sexo feminino, representando 59,0%. Dentro do cenário paraense, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é composta majoritariamente por alunos com menos de 20 anos, que representam 40,6% das matrículas. Nessa mesma faixa etária, os estudantes do sexo masculino são maioria, representando 62,9% das matrículas.

Esse processo de “juvenilização da EJA” é um movimento que, de acordo com Franchi e Günther (2018), é uma premissa da diminuição da idade para prestar os exames supletivos proposta pela LDB e as DCN’s para a EJA, as quais viabilizaram o ingresso de adolescentes a partir de 15 anos na modalidade, acarretando um fenômeno de migração voluntária e compulsória por parte de muitos adolescentes. Compulsória pelo fato de que muitos jovens que enfrentam problemas durante a vida escolar, sejam eles pessoais ou de aprendizagem, são relegados a migrarem para a EJA como último recurso para a vida educacional deles.

Ao quantificar as matrículas quanto ao denominador étnico-racial, o Censo escolar de 2020 nos apresenta o seguinte quadro: os alunos identificados como pretos/pardos são predominantes na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental e Médio. Pretos e pardos representam 74,9% do EJA Fundamental e 68,1% do EJA Médio, em relação à matrícula dos alunos com informação de cor/raça declarada. Os alunos declarados como brancos representam 23,0% do EJA Fundamental e 30,7% do EJA Médio. O panorama é ainda mais alarmante quando voltamos nosso olhar para a dinâmica étnico-racial da modalidade no estado do Pará. Os alunos identificados como pretos/pardos representam 88,4% da EJA de nível Fundamental e 90,0% da EJA de nível Médio, considerando a matrícula dos alunos

com informação de cor/raça declarada. Os alunos declarados como brancos representam 9,3% da EJA de nível Fundamental e 9,2% da EJA de nível Médio.

A disparidade étnico-racial entre brancos, pardos e negros, evidenciada pelos dados do censo, é um reflexo de uma herança social da trajetória das políticas de alfabetização desenvolvidas em nosso país. Concluo enfatizando que os dados expressos no Censo de 2020 refletem a ausência de uma política pública sistematizada e estruturada para, sobre e pela EJA. A gradativa diminuição no número de matrículas, a redução da faixa etária e a desigualdade étnico-racial evidenciadas pelos dados apresentados constituem o resultado de anos de negação da garantia do direito básico à educação dentro de alguns segmentos da nossa sociedade.

3. A legislação para a EJA na educação brasileira

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, em sua Seção V, trata especificamente da EJA. No artigo 37, descreve-a como sendo destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. Assegura que os sistemas de ensino promoverão a oferta gratuita aos jovens e adultos que não puderam efetuar seus estudos na idade regular, oportunidades educacionais em conformidade com a realidade do público atendido. Além disso, é dever do estado estimular a permanência desse aluno na escola, por meio de ações integradas e complementares entre si. O artigo dispõe ainda que a EJA deve preferencialmente articular-se com a Educação profissional.

Seguindo as diretrizes da LDB, diversos programas foram criados sobre a agenda da EJA. Em 2014, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) que estabelece a meta 10, definindo que as matrículas de EJA sejam, no mínimo, 25% no Ensino Fundamental e Médio. Em relação aos direcionamentos do Conselho Nacional de Educação, em 2010, a Câmara de Educação Básica emitiu a Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos seguintes aspectos: duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

No que tange à duração da oferta presencial da EJA, essa Resolução mantém a formulação do Parecer CNE/CEB nº 29, de 5 de abril de 2006, com adição do total de horas a serem cumpridas, independente da forma de organização curricular. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração e carga horária terá definição pelos sistemas de ensino, desde que assegurado o mínimo de 150 horas para a alfabetização e de 150 horas para noções básicas de matemática. Nos anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima é de 1.600 horas e, para o Ensino Médio, a duração mínima é de 1.200 horas. Sobre o item “idade mínima”, a Resolução CNE/CEB nº 3/2010 manteve, para ingresso na EJA e para a realização de exames de conclusão do Ensino Fundamental, a idade de 15 (quinze) anos completos. No caso do Ensino Médio, a idade mínima para matrícula na EJA e para inscrição e realização de exames de conclusão é 18 (dezoito) anos completos. Dentro dessa mesma resolução está definida a possibilidade de desenvolvimento dos cursos de EJA por meio da Educação a Distância, para o Ensino Fundamental, anos finais e para o Ensino Médio.

3.1. A legislação paraense para a EJA

Em se tratando do Estado do Pará, o Conselho Estadual de Educação promulgou, em 05 de janeiro de 2010, a resolução Nº 001/2010, com o objetivo de regulamentar e consolidar as normas estaduais e nacionais aplicadas à Educação Básica dentro do Sistema Estadual de Ensino.

A resolução estabelece um alinhamento da legislação estadual da Educação de Jovens e Adultos aos princípios explicitados dentro da Constituição Federal e da LDB, tratando sobre a responsabilidade do estado em ofertar o acesso gratuito da EJA ao alunado que não teve oportunidades educacionais adequadas para concluir seus estudos na idade apropriada, além de estimular a permanência deste aluno na escola, garantindo uma articulação da EJA com a Educação profissional e o mundo do trabalho. A resolução também determina que o estado seja mantenedor de cursos e exames supletivos da EJA dos níveis de Ensino Fundamental e Médio, compreendendo o currículo da base nacional comum.

Esses fatos possibilitaram a oferta de cursos de EJA no sistema privado de ensino e a organização de experiências pedagógicas com metodologias e duração diferenciada, mediante aprovação pelo Conselho estadual de educação, bem como

equiparam a idade mínima para ingresso nos cursos de EJA Fundamental e Médio, em conformidade com a legislação nacional, além de estabelecerem a carga horária a ser cumprida em todas as etapas do EJA, que é de 1.600 horas a cada dois anos para o Ensino Fundamental, ou seja, 800 horas para cada etapa dessa modalidade de ensino, e 1.200 horas para o Ensino Médio, totalizando 600 horas para cada uma das duas etapas do EJA Médio.

4. O Currículo

Ao analisar os documentos oficiais que tratam dessa temática para a EJA, a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Pareceres do CNE, percebemos que estes não assumem uma base teórica explícita sobre currículo, permitindo a compreensão de fato sobre quais os princípios que embasaram as definições presentes neles.

A LDB, no inciso IV do seu artigo 9º, promulga sobre a autonomia dada aos diversos sistemas de ensino, e atribui à União estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. Contudo, as DCNEB são mandatórias a todos os sistemas, e são elas que irão delimitar o conjunto de definições doutrinárias sobre os princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica que orientam as escolas brasileiras integrantes dos sistemas de ensino na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas.

Em 2020, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica e pelo Parecer 6/2020, começou a desenvolver um projeto de resolução que trata do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a EJA, apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Esse ajuste tem como objetivos principais: promover o enfrentamento das questões relacionadas às características do público atendido, à carga horária adequada às várias formas de oferta, à metodologia de registro de frequência da modalidade e à flexibilização do desenvolvimento do curso; adequar a modalidade com a realidade dos estudantes; e o alinhamento da elevação e ampliação da escolaridade profissional.

Dentro da proposta de Resolução, existem dois artigos que tratam especificamente sobre temas integrantes desta pesquisa. O primeiro, Artigo 13, cita sobre a obrigatoriedade de currículos dos cursos da EJA, independentemente de segmento e forma de oferta, garantirem, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências e habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital. Já o segundo, Artigo 14, é onde encontramos uma descrição do papel da Educação Física nesse nível de ensino, pois ele traz uma análise legal da disciplina baseada na LDB, enfatizando que é um componente curricular obrigatório do currículo da EJA e sua prática é facultativa aos estudantes nos casos previstos na Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. O Artigo ainda dispõe sobre a importância da EF na vida dos alunos, indicando que esse componente curricular é fundamental para trabalhar temas relacionados à saúde física e psíquica em um processo de aprendizagem contextualizado.

Essa proposta de Resolução da EJA promove uma abertura significativa para a discussão de um currículo próprio e pensado exclusivamente para o projeto, e ainda que a legislação vigente a tenha estabelecido como uma modalidade da educação básica, esta deve ser compreendida a partir de sua especificidade própria em todos os seus aspectos.

O currículo da EJA seria uma construção de saberes que poderia refletir, segundo Moreira (2007, p.8), uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas, ultrapassando, assim, a ideia de uma simples seleção de conteúdos disciplinares, como enfatiza Saviani (2000).

Saviani (2016) entende o currículo como o conteúdo da educação e sua distribuição no tempo e no espaço em que lhe são destinados. Para o autor, o currículo escolar traz a perspectiva do saber sistematizado, porém, muitos especialistas consideram todas as atividades desenvolvidas na escola como parte integrante do

currículo escolar, criando assim uma dicotomia entre o currículo formal e as atividades extracurriculares inseridas no contexto escolar.

“Com efeito, se tudo o que acontece na escola é currículo, se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se o caminho para toda sorte de inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar. Com isso, facilmente o secundário pode tomar o lugar daquilo que é principal, deslocando-se, em consequência, para o âmbito do acessório, aquelas atividades que constituem a razão de ser da escola.”(SAVIANI, 2016).

Um exemplo dessa prática são as atividades desenvolvidas na escola atreladas às datas comemorativas que temos ao longo do ano, como as festas juninas, Dia das Mães, entre outras. Como cita o autor, essas atividades acabam por inflar o ano letivo de conhecimentos extracurriculares, colocando o conhecimento sistematizado à margem do processo de ensino-aprendizagem.

“No entanto, o que se constata é que, de semana em semana, de comemoração em comemoração, a verdade é que a escola perdeu de vista a sua atividade nuclear que é a de propiciar aos alunos o ingresso na cultura letrada assegurando-lhes a aquisição dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. Em suma, o currículo incorporou as mais diversas atividades, mas dedicou pouco tempo para o estudo da língua vernácula, matemática, ciências da natureza, ciências da sociedade, filosofia, artes.” (SAVIANI, 2016).

Partindo desse pressuposto, o autor define o currículo como o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas na escola, e as atividades extracurriculares seriam secundárias, tornando-se parte integrante do saber sistematizado quando contribuíssem de maneira sistemática a este. Pensar o currículo da EJA a partir desse panorama possibilitaria um entendimento das necessidades reais do público dessa modalidade de ensino, bem como uma aproximação da realidade desse público com a construção do conhecimento de saber popular dentro das salas de aula, como descreveu Paulo Freire, com professores buscando novas formas de compartilhar o conhecimento com os alunos e estes como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

5. A Educação Física e seus conteúdos

A Educação Física na EJA vem, ao longo dos últimos anos, sendo desafiada a ressignificar seus métodos e estratégias de ensino na escola, sem perder de vista as características e contexto sociocultural dos jovens e adultos inseridos no projeto. Portanto, é sempre importante apresentarmos de qual Educação Física estamos falando. Eu compreendo a Educação Física pela perspectiva da cultura corporal, que dialoga com as mais diversas áreas de conhecimento, e que proporciona aos alunos a criação de significados, através das vivências dos conteúdos trabalhados, nas esferas de suas vidas em sociedade. A Educação Física não deve ser uma bolha onde os alunos encontram apenas recreação, mas sim uma plataforma de transformação do meio em que ela está inserida.

Nesse sentido, essa pesquisa dialoga com a concepção de EF apresentada pelo Coletivo de Autores, que aponta a importância que as práticas corporais historicamente construídas têm na constituição da cultura corporal brasileira e da definição dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física.

“Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas”. (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

A humanidade tem uma construção histórica de corporeidade. O ser humano desenvolve suas habilidades baseado no que lhe é repassado pelo grupo ao qual ele pertence, e a compreensão dessa historicidade pelos alunos, de acordo com o Coletivo de Autores, tem um papel fundamental dentro da prática pedagógica da Educação Física, pois é a partir desse entendimento que o aluno se percebe como sujeito histórico, com habilidades para transformar sua realidade.

Essa transformação pode abranger para além da vida escolar do aluno a seu papel como cidadão dentro da sociedade, pois segundo os autores, o ensino da EF engloba um sentido lúdico que instiga a criatividade humana na busca de adotar uma postura produtiva e criadora de cultura, seja no mundo do trabalho ou no lazer. Essa

emancipação do pensamento permite aos educandos romper com a lógica da cultura institucionalizada.

“No entanto, essa visão de historicidade tem um objetivo: a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória. Essa compreensão deve instigar o aluno a assumir a postura de produtor de outras atividades corporais que, no decorrer da história, poderão ser institucionalizadas.” (COLETIVO DE AUTORES 1992).

O trato do conhecimento, dentro da reflexão da cultura corporal, é, como citam os autores, metodologicamente pensado com o objetivo de elucidar a compreensão dos princípios da lógica dialética materialista da sociedade capitalista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição. Cabe à sociedade entender que esse conhecimento não é algo engessado, mas que, a partir da visão da historicidade dentro da EF, ele vai passar por mudanças em sua organização, pois o caminho que o aluno trilha durante a sua vida escolar amplia o referencial de pensamento e reflexão sobre os conteúdos da Educação Física.

Dentro do currículo da Educação Física, quais conteúdos os professores têm a possibilidade de abordar dentro da sala de aula, segundo o Coletivo de Autores?

Os autores compreendem a EF escolar como uma prática pedagógica que tematiza diversas formas de expressão corporal, como jogo, esporte, dança, ginástica e lutas, formas que vão possibilitar aos alunos compreender a expressão cultural como uma linguagem. Essa linguagem deriva dos significados que os alunos atribuem às propostas de conteúdo dos professores, desenvolvendo o que os autores descrevem como “sentido pessoal”, suas análises subjetivas que se relacionam com as “significações objetivas” do conhecimento, que são representações, ideias e conceitos produzidos em decorrência da consciência social, criada com base na reflexão da cultura corporal proposta.

Nesse sentido, é importante frisar que essas significações não existem isoladamente dentro do universo pedagógico da EF, elas têm uma ligação direta com o sentido e o diálogo dos objetivos do homem dentro da sociedade. Esses quatro campos da cultura corporal, definidos pelos autores como a base dos conteúdos da EF neste estudo, devem ser desenvolvidos no currículo com o objetivo de refletir neles

as questões mais urgentes da nossa sociedade, ou seja, a trajetória da EF dentro da EJA tem como ponto de partida possibilitar ao estudante o direito de um conhecimento sistematizado da cultura corporal. Logo, faz-se necessário compreender que o conceito de cultura corporal precisa ser entendido como produto da sociedade e como processo dinâmico que, simultaneamente, constitui e transforma a coletividade à qual os indivíduos pertencem. (BRASIL, 1997)

Fundamentados nessa concepção sobre cultura corporal, os autores refletem sobre a organização do conhecimento dentro das aulas de EF.

“Na organização do conhecimento, deve-se levar em consideração que as formas de expressão corporal dos alunos refletem os condicionantes impostos pelas relações de poder com as classes dominantes no âmbito de sua vida particular, de seu trabalho e de seu lazer.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

O modelo de organização de distribuição de conteúdo proposto pelos autores tem como base cinco temas: jogo; esporte; ginástica; dança; e lutas.

O conteúdo jogo, segundo o Coletivo de Autores, é um elemento presente em nossas vidas desde a infância, que representa a nossa “necessidade de ação” e um “fator de desenvolvimento”, mas que vai nos acompanhar durante toda a nossa vida, a partir de diferentes abordagens e necessidade de desenvolvimento e criação de consciência, pois o elemento lúdico, regras, significações advindas da realidade do aluno e de outras regiões permitem ao estudante vivências diversificadas desse conteúdo.

O jogo permite uma maior flexibilidade nas regulamentações, que são adaptadas em conformidade ao ambiente, aos materiais disponíveis, ao número de participantes, entre outros. Possibilita o desenvolvimento do caráter competitivo, cooperativo ou recreativo em situações diversas, dentro do ambiente escolar e no cotidiano, como simples passatempo e diversão, Esse fato torna possível incluir os jogos das brincadeiras da cultura popular, os jogos de salão, de mesa, de tabuleiro, de rua e as brincadeiras infantis de modo geral.

Para o Coletivo, o trato com o esporte requer uma abordagem crítica que englobe os significados que esse conteúdo tem dentro da nossa sociedade capitalista, de maneira a não alienar os alunos para essa perspectiva. Por outro ponto, deve-se ter uma abordagem lúdica, com o objetivo de “institucionalizar temas da cultura corporal”.

Esse conteúdo, enquanto prática social institucionalizada, envolve diversos elementos da sociedade que o pratica, e essa influência nem sempre é refletida de maneira benéfica dentro das aulas de EF, especialmente quando se trata da prática do futebol nas aulas, pois muitos alunos e professores acabam priorizando esse esporte em detrimento de outras práticas corporais, seja por desconhecimento, preconceito, ou desinteresse de vivenciar outras modalidades além do futebol.

Para os autores, é necessário criar oportunidades para os alunos vivenciarem esse conteúdo, para que eles sejam capazes de questionar suas normas e criticá-lo, tendo em vista os cenários político, econômico e cultural em que estão inseridos. O ensino vai além da reprodução e internalização dos gestos técnicos pertencentes às modalidades; ele deve englobar a compreensão de que a oferta do conteúdo deve ser dotada de significado em relação a valores e normas que assegurem o direito a essa prática.

A ginástica é uma prática corporal que possui uma variação de atividades, que são capazes de proporcionar diversas vivências e experimentações aos alunos. Por englobar diversas modalidades, a prática dela necessita de uma infraestrutura mínima, que é praticamente nula em muitos espaços escolares. No entanto, o Coletivo destaca que trazer a ginástica para o dia a dia das aulas de EF é válido, por estes serem conteúdos que têm uma relação privilegiada com o bloco “conhecimentos sobre o corpo”, pois, nas atividades de ginástica, esses conhecimentos explicitam-se com bastante clareza. Atualmente, existem várias técnicas de ginástica que trabalham o corpo de modo diferente das ginásticas tradicionais, que se baseavam em repetições rígidas e mecânicas.

“Sua prática é necessária na medida em que a tradição histórica do mundo ginástico é uma oferta de ações com significado cultural para os praticantes, onde as novas formas de exercitação em confronto com as tradicionais

possibilitam uma prática corporal que permite aos alunos darem sentido próprio às suas exercitações ginásticas.” (COLETIVO DE AUTORES, 1992)

A presença da ginástica, dentro do planejamento das aulas de Educação Física, legitima-se pela possibilidade de os alunos criarem o que os autores denominam como interpretação subjetiva das atividades desenvolvidas. Não há uma imposição a repetição de gestos previamente determinados, mas a estimulação para a vivência de suas próprias ações corporais.

A dança tem como característica a intencionalidade de expressão e comunicação, por meio dos gestos na presença de ritmos, sons e da música na construção da expressão corporal. O Coletivo de Autores considera a dança uma linguagem social, capaz de transmitir sentimentos e emoções da afetividade vivida em diversas esferas do convívio social do homem.

“Na dança são determinantes as possibilidades expressivas de cada aluno, o que exige habilidades corporais que, necessariamente, se obtêm com o treinamento/Em certo sentido, esse é o aspecto mais complexo do ensino da dança na escola: a decisão de ensinar gestos e movimentos técnicos, prejudicando a expressão espontânea, ou de imprimir no aluno um determinado pensamento/sentido/intuitivo da dança para favorecer o surgimento da expressão espontânea, abandonando a formação técnica necessária à expressão certa.”(COLETIVO DE AUTORES 1992).

A diversidade cultural que caracteriza o país tem na dança uma de suas expressões mais significativas, constituindo um amplo leque de possibilidades de aprendizagem. Devemos considerar, no entanto, que o ensino desse conteúdo entra em conflito com a formalidade técnica de execução característica dele, em se tratando do ensino institucionalizado das modalidades de dança. É preciso a compreensão de que, no âmbito escolar, a dança tem que buscar significações dentro da vida cotidiana dos alunos, para não se transformar em uma expressão vazia da repetição acrobática de seqüências coreográficas.

As lutas são uma prática recorrente ao longo da cultura corporal do homem, utilizadas como prática de defesa ou como forma de garantir a sobrevivência, aquela que sempre esteve presente no desenvolvimento do ser humano. Segundo Rufino e Darido (2017), as lutas são práticas individuais que exigem o contato físico para com

o seu adversário, onde golpes como socos, chutes, rasteiras e outros são desferidos contra o adversário, isso levando em conta o estilo que está sendo aplicado no momento.

“O objetivo das lutas envolve superar fisicamente o adversário, utilizando para isso princípios que variam de acordo com cada prática. Elas são práticas individuais, na maioria das vezes, e que requerem a imposição física dos competidores, ou seja, eles se tocam, se agarram, desferem-se chutes, socos, dentre outros golpes visando o objetivo final, que varia conforme cada modalidade.” (RUFINO e DARIDO 2011, pg. 117)

Cada modalidade de luta caracteriza-se por uma regulamentação específica, que visa punir atitudes de violência e de deslealdade. Esse conteúdo pode ser sistematizado tanto na perspectiva das práticas mais complexas, como a capoeira, o judô e o karatê, quanto por meio de brincadeiras populares, como o cabo-de-guerra e o braço-de-ferro, por exemplo.

Para Rufino e Darido (2011), é pertinente a inserção das práticas das lutas no contexto escolar, pois sua representação social dentro desse ambiente é importante; contudo, mesmo entendendo a relevância de inserir esse conteúdo no currículo da Educação Física escolar, as dificuldades que encontramos em efetivá-lo dentro da sala de aula perpassam pela literatura, acerca da inserção das lutas em ambientes escolares.

6. A Educação Física e a EJA

A construção da relação entre a Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos vem se constituindo a partir da lógica de assegurar o direito desse público às mais diversas áreas de conhecimento, sob a ótica de oportunizar a esse alunado o contato com a cultura corporal.

Buscando compreender essa relação, começaremos pontuando o papel legal da EF na EJA.

A Educação Física foi instituída como componente curricular obrigatório dos níveis e modalidades de ensino da Educação Básica pela LDB 9394/96. A Lei assegura a oferta obrigatória da disciplina, mas inclui algumas exceções em se

tratando da obrigatoriedade em cursá-la, especialmente para alunos matriculados no período noturno e que se enquadrem em alguma das seguintes situações:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003);
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003);
- IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003);
- V – (VETADO) (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º.12.2003) VI – que tenha prole. (Incluído pela Lei nº 10.793, de 1º. 12.2003) (LDBN, 1996).

Para Günther (2014), a Lei gerou um processo de marginalização da Educação Física dentro da EJA, pois a redação do texto criou uma ambiguidade que gerou interpretações equivocadas no ambiente escolar, estando a obrigatoriedade da disciplina em conflito com a dispensa de uma parcela considerável dos estudante das turmas de EJA, que se encontravam nas situações relatadas dentro da lei.

Pereira e Mazotti (2008) destacam que os critérios adotados sobre quem pode ser dispensado da prática da EF no ensino noturno carregam inúmeras representações associadas ao papel de componente curricular na vida do aluno.

“Aos trabalhadores (as atividades que eles fazem no trabalho substituem as atividades das aulas de Educação Física?) que possuem uma idade apropriada para serem realizadas (qual é a idade adequada para fazer Educação Física?) que não são indicadas para os que já tiveram filhos (o cansaço de cuidar dos filhos desqualifica a realização da Educação Física?).” (PEREIRA E MAZOTTI, 2008)

Os autores compreendem a inclusão da disciplina no ensino noturno e no currículo da EJA como controvertida, pois esse processo decorre das dúvidas criadas pela legislação desconexa que ampara a disciplina nessa modalidade, não possibilitando ao estudante da EJA alcançar os significados e a utilidade do conteúdo da disciplina para ele. Ao mesmo tempo em que a legislação legitimou a obrigatoriedade desse componente curricular dentro do currículo da educação básica, ela abriu um precedente para o esvaziamento da disciplina, especialmente em se tratando da EJA.

As ofertas dos cursos da EJA são feitas prioritariamente no período noturno, a fim de atender o público ao qual a modalidade estava destinada em sua origem, jovens e adultos que não tiveram oportunidades e/ou acesso de percorrer sua trajetória estudantil na idade certa. Esses jovens e adultos são, em sua maioria, trabalhadores com 18 anos ou mais, pais e mães de família que, perante a Lei, estão amparados ao optarem por não cursar Educação Física. E, a partir do que determina a Resolução CNE/CEB nº 3/2010, os jovens de 15 a 17 anos também passam a integrar o público dessa modalidade.

Buscando compreender as demandas dos estudantes da EJA dentro da EF, precisamos traçar um perfil do discente. A EJA é a modalidade de ensino com mais variedade de faixa etária dentro do público que atende. Alunos proletários, desempregados, em sua maioria, mulheres, jovens, adultos, idosos e pessoas com necessidades educacionais especiais. Acrescenta-se que esses alunos são caracterizados pelos instrumentos legais que tratam da EJA como estando em inadequação idade-série, vindo de culturas e religiões diferentes, com experiências de vida e escolar construídas em diferentes momentos históricos, e que internalizaram diferentes vivências da cultura corporal ao longo da sua vida. (GADOTTI 2002 apud CAMILO 2014)

Esses alunos não tiveram acesso à escola regular em idade própria, ou são alunos com inúmeros infortúnios escolares, tal como reprovações sucessivas, e, por conseguinte, repetências escolares e evasão, além de muitos integrarem as estatísticas do quadro de analfabetismo do Brasil. Essa perspectiva induz a necessidade do professor em conhecer e considerar o sujeito cultural que habita a EJA, com suas especificidades e significações. (PIRES, CARNEIRO, COQUEIRO, JÚNIOR, SANTOS, 2015)

As pessoas frequentadoras dessa modalidade de ensino buscam além da alfabetização, satisfação pessoal, são, também, aquelas que não conseguiram concluir os estudos no tempo determinado ou que procuram uma melhor valorização em seu emprego, entre outros motivos. Esses são sujeitos sociais, marginalizados de alguma forma, seja nos espaços econômicos, seja nos educacionais. São privados do acesso à cultura educacional, vivem em uma sociedade urbana e escolarizada, em geral, trabalham em empregos não qualificados. Dubet (2004, p. 549) comenta “a escola cria suas próprias desigualdades”. Nelas alguns carregam a marca da

exclusão social, o que os afastou da escola, pois as desigualdades sociais pesam. (MARCONATO, SOARES, FILHO, 2014)

A EJA tem como uma de suas características mais marcantes a diversidade de seu público, percebida através das diferentes realidades, experiências e corpos que a ocupam, características essas que se destacam no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos. (PAIM E GÜNTHER 2011 apud GÜNTHER2014). Dessa diversidade decorre um aspecto relevante dentro do que Camilo (2014) compreende como “ação pedagógica em EF”.

Esse aspecto caracteriza-se pela compreensão do conceito de intergeracionalidade, cuja concepção engloba, em um sentido mais amplo, o diálogo, a solidariedade e cooperação entre as diferentes gerações, um processo de equidade que poderá criar diferentes cenários e possibilidades no processo de ensino e aprendizagem da EF na EJA. (CAMILO 2014)

As representações acerca da EF para o público da EJA implicam, primeiramente, em buscar uma compreensão do processo de constituição do corpo para os alunos — em sua maioria, trabalhadores — dessa modalidade de ensino. O aluno é, antes de tudo, um trabalhador, e as normas e regras que delimitam o seu corpo estão associadas ao trabalho e não à escola, regras que se efetivam nas diversas esferas de sua vida social. (PEREIRA E MAZOTTI, 2008)

Desenvolver o processo pedagógico através da compreensão da pluralidade de corpos e dos saberes internalizados neles, por meio do entendimento da relação entre esses saberes e o fazer pedagógico, possibilitaria uma aprendizagem humanizada e dotada de significados para o aluno da EJA. (BENDER apud. PEREIRA E MAZOTTI, 2008)

“A Educação Física como componente curricular tem como objetivo principal na Educação de Jovens e Adultos a apropriação dos saberes afeitos à corporeidade e à cultura corporal humana em uma abordagem crítica visando a formação de pessoas autônomas, articuladas, capazes de perceber, construir e relacionar conhecimentos (VAZ, 1999) acerca da educação de seu corpo, compreendendo-o como uma práxis social, como uma linguagem, (ALMEIDA, 2008) por meio da qual atuará no mundo e conduzirá suas relações sociais.” (CAMILO 2014).

A ação pedagógica da EF na EJA perpassa por um reconhecimento do educando enquanto um agente ativo de sua própria evolução, pois suas vivências e experiências dentro da cultura e das práticas corporais não sistematizadas são fruto de realidades, saberes, crenças e momentos históricos e políticos diferenciados. (CAMILO, 2014)

Esse panorama potencializa a diversidade de interesses e formas de aprendizagem, de qualidade de interação social e de conhecimentos prévios entre alunos de uma mesma turma ou classe, exigindo do professor ainda mais clareza na sistematização de conteúdo, objetivos, estratégias, dinâmicas e formas de intervenção.

Todavia, a realidade dentro das salas de aula é diferente. De acordo com Pedroso apud Pereira e Mazotti (2008), o mundo do trabalho do aluno não tem relevância dentro do planejamento da EF, e esta acaba por se transformar em no que Günther (2014) descreve como uma “atividade isolada e destituída ou pouco vinculada a um corpo de conhecimentos como se espera de um componente curricular”, com práticas reprodutivistas, fragmentadas, de caráter recreativo em geral, destituídas de uma reflexão teórica.

Entender a função da EF dentro do ensino escolar noturno é, como citam Pereira e Mazotti (2008), essencial para que os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem possam compreender o que a disciplina tem a ensinar, além dos alunos, professores e outros sujeitos do contexto escolar também poderem adquirir uma representação sobre os elementos que compõem este espaço, estando aí incluída a Educação Física.

Carvalho (2011, p.2) aborda uma concepção da EF dentro da EJA como sendo uma prática pedagógica que vai tematizar o conhecimento, a partir do denominador comum da “Cultura corporal”. Esse processo se desenvolve através da contextualização da teoria e da prática dos conteúdos elencados, a fim de promover uma discussão que ultrapasse o aprendizado esportivizado das atividades, pois essas práticas “envolvem códigos, sentidos e significados da sociedade que os cria e mantém, sendo, portanto, uma produção cultural”.

Partindo dessa concepção, compreendemos que apenas a repetição de gestos técnicos, na prática dos conteúdos propostos dentro das aulas de EF na EJA, esvazia

a disciplina em importância, dentro do currículo escolar dessa modalidade. (MAZZOTTI e PEREIRA 2008)

O caráter prático da EF não deve ofuscar a importância da teoria dentro da disciplina, pois é a apropriação desse conhecimento que possibilita a construção da autonomia do aluno enquanto um ser capaz de internalizar um discurso próprio sobre o objeto de ensino e aprendizagem da cultura corporal, em vez da mera reprodução ou memorização de conhecimentos.

Nesse sentido, os conteúdos da EF dentro da EJA devem visar, segundo Vaz (1999 apud Camilo (2014), uma apropriação de saberes vinculados à cultura corporal humana, através de uma interpelação crítica, visando a geração de indivíduos capazes de perceber, construir e relacionar os conhecimentos vivenciados por eles.

Mediante esse cenário complexo que é a EJA, compreendemos que o papel que a EF vem ocupando frente aos instrumentos legais, ao currículo e aos conteúdos que a integram, é incerto, pelo fato de a disciplina caracterizar-se, em muitos pontos, enquanto um conjunto de atividades entendidas pelos alunos como recreativas, e não como um componente curricular obrigatório. (GÜNTHER, 2014)

Ainda que os instrumentos legais assegurem, no papel, uma formalidade para a disciplina, a EF parece ocupar um espaço flutuante dentro da EJA. Ela parece estar perdida sobre sua identidade enquanto componente curricular, ao mesmo tempo em que ela precisa negar a rigidez e o controle social da sua fase higienista e militarista. A ausência de um currículo formal construído para a EJA não possibilita uma legitimação de fato da disciplina dentro do ambiente escolar.

Concluo enfatizando que os conteúdos da EF para a EJA devem ser comuns à realidade concreta dos alunos, demonstrando a necessidade de superação do termo que Paulo Freire denomina como “educação bancária”, pautado na lógica de acúmulo de conhecimentos e do aluno como um depósito de informação, passando a entender a educação através da lógica de construir com o aluno, percebendo no aluno uma ação cognoscente. (PEREIRA, 2013)

7. O QUE DIZEM ALUNOS, PROFESSOR E COORDENADORA SOBRE A EJA.

Ao finalizar a fase de coleta de dados, as respostas produzidas pelos alunos foram mapeadas e tabuladas, a fim de visualizarmos quantitativamente cada categoria pesquisada. O questionário aplicado englobava as seguintes categorias: frequência

nas aulas de EF; influência dos conteúdos sobre a participação nas aulas; identificação com os conteúdos trabalhados; e as possibilidades de conteúdos que poderiam ser desenvolvidos durante as aulas.

Dentre os alunos que responderam ao questionário, em torno de 85% relataram que frequentam as aulas de Educação Física, e 100% dos entrevistados gostam dos conteúdos abordados e informaram que o docente conversa com as turmas sobre os temas das aulas. Em relação à influência que os conteúdos exercem na participação dos alunos nas aulas de EF, 92% deles se identificam positivamente com os temas escolhidos pelo professor.

Os dados apresentados refletem, em minha opinião, a importância da legitimação do papel da EF dentro da EJA, não apenas como uma prática de atividades recreativas, mas como um instrumento de análise da realidade social do aluno, a partir de vivências das temáticas pertinentes à sua realidade e trajetória.

Em se tratando da frequência nas aulas de EF, percebemos que a maioria dos entrevistados comparece às aulas, e esse comportamento pode ser corroborado pelo fato de todos eles gostarem dos conteúdos abordados durante as classes. A relação que os alunos criam com os conteúdos influencia diretamente na participação deles nas aulas de EF na EJA, como demonstraram os resultados da pesquisa.

As possibilidades do porquê esse processo se desenvolve podem estar relacionadas ao fato de o docente optar em debater sobre os temas das aulas com os alunos, ou ainda pela própria construção de significados que os alunos manifestam sobre determinado conteúdo. Essa prática corrobora a concepção que Carvalho (2011) discorre sobre a EF na EJA, enfatizando a contextualização dos conteúdos para além da prática esportivizada, possibilitando a autonomia de pensamento dos discentes frente aos temas abordados, quando estes deixam de apenas absorver o conteúdo e passam a fazer parte da construção do mesmo.

Esse exercício pode ser um instrumento utilizado pelo docente para que os alunos entendam a importância da EF dentro do currículo escolar. Essa valorização da disciplina perpassa pela compreensão, por parte dos alunos, do papel que ela tem dentro da escola e na vida deles, e pelo que Günther (2014) descreve como “reflexão teórica” dos conteúdos da EF.

Na figura 1, podemos observar de que maneira os alunos se relacionam com os conteúdos da EF e a participação deles nas aulas da disciplina.

Figura 1- Relação entre os conteúdos e a participação dos alunos nas aulas.



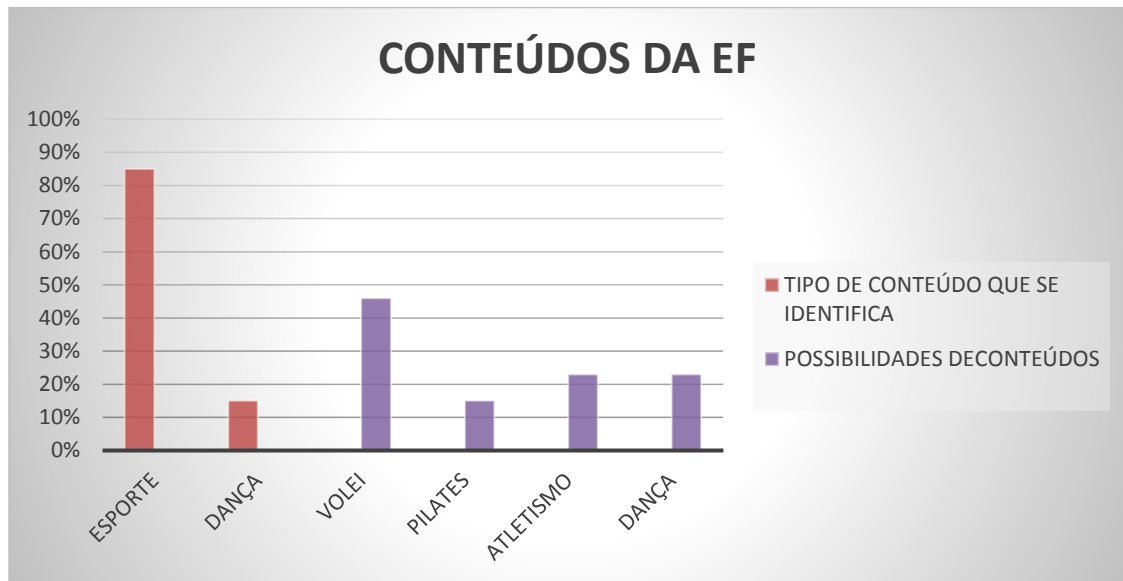
Fonte: Elaborado pela autora.

O questionário possuía duas perguntas de natureza subjetiva. A primeira estava ligada ao conteúdo da Educação Física com o qual o aluno mais se identificava, e dentre as cinco opções listadas, 85% dos entrevistados relataram que se identificavam com o conteúdo esporte, e 15% com a dança.

A outra questão indagava sobre qual conteúdo eles gostariam que fosse abordado nas aulas de EF. Esse foi o questionamento com respostas mais heterogêneas do instrumento de pesquisa, pois 15% dos alunos gostariam que o pilates estivesse presente nas aulas, 23% prefeririam a dança e o atletismo e 46% elegeram o vôlei como conteúdo a ser vivenciado durante as aulas. Especificamente nessa pergunta, alguns sujeitos optaram por marcar duas alternativas diferentes.

Na figura 2, observamos com qual conteúdo da EF os alunos se identificam e quais eles gostariam de vivenciar nas aulas.

Figura 2 - Conteúdos da Educação Física.



Fonte: Elaborado pela autora.

O esporte foi o conteúdo com o qual maioria dos entrevistados declarou identificar-se, e com essa informação, podemos, de maneira hipotética, supor que o professor de EF das turmas da EJA tem neste conteúdo a base de temática de suas aulas, até mesmo pela própria natureza do esporte enquanto fenômeno social.

A reflexão que surge a partir dessa hipótese é a de problematizarmos de que maneira esse conteúdo vem sendo tratado nas aulas. Como posto anteriormente, o esporte, segundo o Coletivo de Autores (1992), necessita de uma abordagem crítica para fugir das reproduções institucionalizadas pela sociedade capitalista, e a influência que ele exerce dentro das aulas de EF nem sempre é refletida de maneira benéfica, visto que pode mascarar práticas pedagógicas esvaziadas de significado. Para além de apenas reproduzir gestos técnicos e o cotidiano das práticas populares ligadas a esse conteúdo para as aulas de EF, os docentes poderiam possibilitar que os discentes da EJA construíssem reflexões e questionamentos sobre as normas e valores atrelados à prática esportiva dentro do ambiente escolar, como forma de evitar a alienação dos alunos.

O trato com o esporte, nesse caso, pode estar relacionado ao papel que, para Günther (2014), a EF vem ocupando na EJA. Um tratamento irregular que inclui práticas produtivistas, fragmentadas, de caráter recreativo em geral, destituídas de uma reflexão teórica. Os alunos, diante dessa perspectiva, podem entender a EF

dentro da EJA como algo destituído de relevância dentro do currículo escolar, com o componente curricular sendo reduzido a uma prática recreativa em meio as outras disciplinas.

A preferência pelo conteúdo esporte pode refletir a falta de oportunidade em vivenciar outros conteúdos da EF dentro da modalidade EJA. Alguns alunos elencaram outras áreas de conteúdo, além do esporte, que gostariam de vivenciar nas aulas, e a escolha por atividades como o pilates, a dança e mesmo as modalidades esportivas escolhidas, atletismo e vôlei, apresentam uma ânsia dos estudantes em experienciar diferentes conteúdos durante as aulas de EF. Essas reflexões não ficam restritas às práticas dentro do ambiente escolar; elas criam uma ligação com o sentido e objetivo que o aluno vai trilhar dentro da sociedade, e as significações desenvolvidas dentro da prática pedagógica da EF deveriam possibilitar aos estudantes da EJA, através da experimentação dos quatro campos da cultura corporal definidos pelo Coletivo de Autores como base dos conteúdos da EF, totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição, bem como reflexões acerca da sociedade em que eles estão inseridos.

Contudo, excluir o conteúdo esporte das aulas de EF não é alternativa viável, pois Segundo Soares *et al* (1992 apud Pereira, 2013), ele se configura em um instrumento que possibilita um olhar crítico da disciplina no ambiente escolar, a partir do entendimento de que ela é um elemento da cultura corporal onde os alunos atribuem significados próprios às atividades que os professores propõem, e estes constituem-se em mediadores do processo de ensino.

O esporte não deve ser reduzido apenas à prática de sua execução, pois sua apropriação nas aulas de EF na escola possibilita conhecimento acerca de suas regras, sua história e sua inserção sociopolítica. (BRACHT, 2003, p 53 apud PEREIRA, 2013)

Ao analisar a entrevista realizada com o professor, compreendemos que essa percepção do trabalho com os conteúdos da EF, que os alunos da EJA refletem em suas falas, deriva da abordagem que o docente tem dentro de suas aulas.

O roteiro de entrevista, para o docente, continha três eixos de indagações: formação e atuação profissional; organização do trabalho pedagógico; e considerações sobre o público da Educação de Jovens e Adultos.

O professor entrevistado é formado em EF, possui especialização e atua no Ensino Fundamental e Médio, especificamente na modalidade EJA, desde 2015. Segundo ele, a sua prática pedagógica é embasa pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trabalhando os conteúdos da EF pela ótica da promoção da saúde.

Se desenvolve na contextualização da importância da saúde, dos esportes, danças, ginásticas a sua importância dentro do desenvolvimento e integração para a sociedade. (Professor 1)

De acordo com o professor, não existem adaptações dos conteúdos trabalhados, em virtude do público da EJA ser, em sua maioria, trabalhadores em geral, e a participação nas aulas tem uma ligação direta com os conteúdos desenvolvidos, o que o professor pontua como sendo uma consequência do entendimento dos alunos da importância da EF para uma melhor qualidade de vida.

O primeiro destaque que farei do relato do professor é sobre a sua prática pedagógica. A BNCC é entendida por Neira (2018) “como uma prática produtora de significados, imersa em redes de poder e verdade e em discursos circulantes por meio dos quais certas concepções de trabalho docente, Educação Física, escola e educação foram validados”. O autor define sua organização curricular a partir da definição de competências e habilidades específicas que os alunos devem aprender em cada fase da sua vida escolar.

“Daí, não se pode atribuir ao acaso que as habilidades estabelecidas para a educação física priorizem os processos cognitivos (explicar, planejar, identificar, descrever, discutir, colaborar na proposição, diferenciar e formular). Num desequilíbrio flagrante, do outro lado da balança figuram apenas experimentar e fruir. Parece óbvio que o tipo de aprendizagem esperada e a visão instrumental que caracteriza o ensino do componente objetivam simplesmente preencher postos de trabalho para os setores médios e inferiores de uma sociedade cada vez mais complexa, cujas ocupações laborais solicitam sujeitos adaptados e capazes de resolver problemas. Compreensão do mundo e, principalmente, leitura crítica nem foram cogitados. (NEIRA, 2018)”

A concepção de EF dentro da BNCC segue a mesma lógica tecnocrática, apresentando competências gerais por área de conhecimento, sendo as habilidades priorizadas dentro do processo de ensino-aprendizagem dos alunos reduzidas aos processos cognitivos de explicar, planejar, identificar, descrever, discutir, colaborar na proposição, diferenciar e formular. E ainda que as práticas corporais recebam uma atenção exagerada no referido documento, a ausência de uma fundamentação teórica concisa delimita as possibilidades que os alunos vivenciariam com essas práticas, chegando ao ponto de “estruturá-las, essencializá-las e fixar os seus significados. (NEIRA 2018)”

Incorporar essa concepção sobre a EF dentro da EJA é confrontar diretamente as pesquisas desenvolvidas sobre o tema. Primeiramente, ao definir os conteúdos que devem ser trabalhados de acordo com os níveis de ensino e as habilidades e competências que aqueles devem proporcionar aos alunos, a BNCC retoma ao patamar das políticas imediatistas para essa modalidade de ensino, com o currículo da EJA tendo que se adequar aos moldes da BNCC, conforme descrito no parecer Nº 06/2020 da Secretaria Nacional de Educação, previamente analisado nesse documento. Quando dadas as especificidades do público que é atendido por esta modalidade de ensino, o currículo da EJA deveria, segundo Moreira (2007, p.8), ser uma construção baseada na seleção de conhecimentos e práticas que reflitam as dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas vivenciadas pelos alunos.

Um saber sistematizado, a partir da junção das práticas institucionalizadas do currículo formal e com a construção do conhecimento de saber popular dentro das salas de aula, como defende Paulo Freire.

Essa ordenação de quais conteúdos podem ser trabalhados de acordo com a faixa etária dos alunos, apresentada na BNCC, ao ser inserida no cotidiano das aulas de EF na EJA, pela lógica da promoção da saúde que a EF é entendida pelo professor, denota o que Reis (2011) apud Günther (2014) apontam como visão fragmentada que a EF sofre dentro da EJA, pautada por perspectivas esportivizadas ou na lógica da aptidão física e de promoção à saúde, relegando a EF ao papel de atividade recreativa dentro da escola.

É importante pontuarmos que a EJA não existe dentro da BNCC. Ainda que o Parecer 6/2020 do CNE traga uma proposta de adequação dos instrumentos da modalidade à BNCC, esta não incluí a EJA em suas diretrizes.

Ao comparar os relatos produzidos pelo professor e pelos alunos com as falas da coordenadora pedagógica, conseguimos perceber nitidamente a diferença entre o que a disciplina representa, os documentos legais que a embasam e a prática dela na escola.

O roteiro da entrevista com a coordenadora pedagógica foi desenvolvido com base na investigação dos seguintes eixos: formação profissional e estrutura da modalidade; organização do trabalho pedagógico; e o público da EJA.

A coordenadora atua na escola no turno da noite, tem formação em Pedagogia e Pós-graduação em Psicopedagogia e Gestão Escolar. Segundo ela, os professores de Educação Física são parte integrante e importante do processo de planejamento anual da instituição.

Ao ser perguntada sobre os conteúdos trabalhados nas aulas de EF, a coordenadora elencou as temáticas desenvolvidas nas etapas do Ensino Fundamental e Médio presentes na escola, e explicitou que coletou esses dados das diretrizes curriculares da Secretaria de Estado de Educação do estado.

Conteúdos da 4ª Etapa – Ensino Fundamental: Atividades físicas nos dias atuais; Corporeidade com atividades socioemocionais; ESPORTE: Esporte, saúde e lazer; Classificação; Histórico; Fundamentos e regras básicas: atletismo, voleibol, basquetebol, futebol/futsal

Conteúdos da 1ª e 2ª Etapas-Ensino Médio: Atividades de academia: classificação das atividades e tipos de atividades; Lutas: violência ou defesa pessoal. (COORDENADORA A)

Ao compararmos a descrição dos conteúdos que a coordenadora fez com as elencadas pelos alunos e as escolhas do professor, compreendemos que a forma como os conteúdos vêm sendo desenvolvidos durante as aulas de EF na escola possui um centralismo na prática esportivizada e na lógica de promoção da saúde das atividades. (CARVALHO, 2011)

Esse centralismo torna-se uma barreira ao trato do conhecimento reflexivo dentro da cultura corporal abordada pelo Coletivo de Autores (1992), já que os conteúdos são instrumentos capazes de produzir metodologicamente princípios da lógica dialética materialista da sociedade capitalista: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição, e a partir do momento em que concentro as temáticas das aulas em apenas dois caminhos, abro o precedente para a disciplina no que Günther (2014) descreve como uma “atividade isolada e destituída ou pouco vinculada a um corpo de conhecimentos como se espera de um componente curricular”, ou seja, práticas repetitivas, esvaziadas de conteúdo e significados para os alunos.

Esse processo bloqueia a possibilidade dialógica de construir, nas aulas de EF, uma educação emancipatória, que poderia ser desenvolvida por meio da contextualização da teoria com a prática dos conteúdos elencados, a fim de superar a lógica esportivizada das temáticas. (CARVALHO, 2011).

Os prejuízos vão além da dinâmica de como se desenvolvem esses conteúdos, pois eles se concentram especialmente na formação social e pessoal desses alunos, partindo do fato de que os conteúdos da EF são mecanismos de apropriação de saberes, que estão vinculados à cultura corporal humana por meio de uma interpelação crítica da realidade, com o propósito de gerar indivíduos capazes de perceber, construir e relacionar os conhecimentos vivenciados por eles. (CAMILO 2014)

Dentro dessa perspectiva, é importante destacarmos que sujeitos são parte integrante da EJA na escola. Segundo a coordenadora:

“São jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à Educação Básica na idade própria nos Ensino Fundamental e/ou Médio, e estão em distorção idade/série ou passaram da idade escolar, que chegam ou retornam para a escola jovens ou adultos (com 15 anos de idade ou mais e não completaram o ensino fundamental, e/ou com 18 anos de idade ou mais e não concluíram o ensino médio). São pessoas jovens, adultas e idosas, diversas em gênero e raça, trabalhadoras e trabalhadores formais e informais (com ou sem vínculo empregatício), moradores da periferia, PcD (pessoa com deficiência), engajados em variados grupos sociais (igreja, associações, sindicatos, agremiações, partidos políticos, recreativos etc.)” (COORDENADORA)

Ao analisarmos esta fala da coordenadora, vemos novamente presente a dicotomia expressa nos mecanismos legais sobre a EJA, de que existe uma “idade adequada” para cursar cada série. Essa “adequação idade-série” é um dos fatores

que contribuem para a marginalização da EJA, uma vez que se transfere a responsabilidade da falta de acesso à escola ao próprio aluno, confrontando as próprias funções enumeradas para a modalidade, segundo os dispositivos legais: reparadora, equalizadora e qualificadora.

Os dados do censo escolar de 2020 são a comprovação do quadro desigual de oportunidades educacionais do nosso país. Dentre as 3 milhões de matrículas realizadas na modalidade em 2020, 61,3% são de alunos com menos de 30 anos, em sua maioria homens, que provavelmente ingressaram no mundo do trabalho cedo e que retornaram à escola por meio da EJA, buscando, provavelmente, apenas a certificação. E quando olhamos para as matrículas da faixa etária acima de 30 anos, vemos uma predominância das mulheres, que possivelmente não tiveram a oportunidade de acesso à escola por infortúnios pessoais e sociais que ainda afligem o gênero feminino em pleno século 21, como por exemplo, a misoginia, o machismo, desvalorização da mão de obra e da remuneração feminina, e o aumento dos casos de violência física e sexual contra as mulheres.

E ao voltarmos nosso olhar para o cenário paraense, notamos um processo que Camilo (2014) descreve como a “juvenilização” da modalidade, onde cada vez mais jovens são expulsos do ensino regular diurno e passam a integrar a EJA, representando, neste estudo, mais de 40% das matrículas. A redução das idades para a prestação dos exames supletivos, conforme cita Rummert (2007), é mais uma evidência do desfavorecimento da classe trabalhadora dentro das políticas educacionais da EJA.

Quanto à questão étnico-racial, as desigualdades evidenciam-se ainda mais, pela predominância de alunos que se denominam pretos ou pardos dentro da EJA, que representam quase 75% do total de matrículas do Ensino Fundamental e 68% do Ensino Médio no cenário nacional, e correspondem a 88,4% da EJA de nível Fundamental e 90,0% da EJA de nível Médio, das matrículas no estado do Pará.

Esses alunos representam uma parcela da sociedade que sempre foi alvo de um processo de exclusão social, herança da escravidão e da ausência de políticas públicas sistematizadas capazes de criar oportunidades equivalentes a toda a sociedade brasileira, e que continuam a perpetuar a lógica da negação dos direitos básicos descritos na Constituição (1988).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este estudo, apresento possibilidades de reflexões acerca de como vem se desenvolvendo o currículo da Educação Física na EJA, o lócus da pesquisa. Investigar de que forma os conteúdos estão sendo trabalhados e a influência desse processo na participação dos alunos nas aulas de EF possibilitou uma compreensão acerca da realidade momentânea e a dinâmica da disciplina na EJA.

Essa compreensão perpassa pelo entendimento do papel da EF na EJA, frente aos instrumentos legais da modalidade, ao currículo da disciplina e aos significados que os alunos atribuem a ela. Dessa forma, o recorte que esta pesquisa traz possibilita ao leitor uma visão histórica, legal e social da Educação de Jovens e Adultos, com um enfoque no currículo e no conteúdo da EF dentro da modalidade, por meio de uma construção histórica que envolveu as políticas públicas que têm como agenda a EJA, bem como os instrumentos legais que tratam sobre ela.

Percebemos o quanto as contradições geradas pelas legislações desconexas corroboram o processo de marginalização da disciplina dentro do ambiente escolar, como a LDB, que ao mesmo tempo que tornou a disciplina obrigatória dentro do currículo formal, abriu precedentes para a prática ser facultativa aos alunos. Ou ainda as Diretrizes que determinaram a redução das idades para a prestação dos exames supletivos, que segundo Rummert (2007), é mais uma evidência do desfavorecimento da classe trabalhadora dentro das políticas educacionais da EJA.

Adicionalmente, temos a proposta de adequação da organização e do currículo da EJA à BNCC, ainda que esta não possua nenhum tipo de deliberação acerca da modalidade, e que as concepções presentes na proposta, como cita Zanardi (2019), apresentem uma construção de deveres de aprendizagens sob a lógica da “educação bancária”, cujo objetivo é, de acordo com Paulo Freire, eliminar a capacidade crítica dos alunos e acomodá-los à realidade.

A EJA é uma modalidade de ensino que engloba diversas especificidades, e segundo Loch (2009 apud PEREIRA 2013), nos impele a pensar na aula da modalidade a partir da composição da sua diversidade. Dentro do recorte da pesquisa, uma das mais relevantes especificidades foi a heterogeneidade do público da EJA. Conhecer as demandas, as vivências e os significados que esse público constrói em relação a EF é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem da disciplina.

Por meio do questionário aplicado aos alunos e das entrevistas feitas com o professor e a coordenadora, notamos que a escolha e a forma como os conteúdos

são trabalhados nas aulas influencia diretamente a participação dos alunos, e que essa participação maciça nas aulas de EF pode ser uma consequência da postura do professor em realizar o que Günther (2014) descreve como “reflexão teórica” dos conteúdos da EF. Como consequência desse processo, os alunos podem criar a compreensão da importância que a disciplina tem dentro da escola e na vida cotidiana deles.

Pesquisar sobre a EF dentro da Educação de Jovens e Adultos foi um desafio, não somente pelas especificidades da modalidade e do público que ela atende, mas também pelo cenário pandêmico que estamos vivendo, que gerou o afastamento dos alunos da escola, ocasionando uma grande dificuldade de contato e limitando o número de pessoas entrevistadas. Outro desafio enfrentado diante da realidade da pandemia foi a inviabilidade de realizar a observação da prática pedagógica da disciplina, dificultando estabelecer uma comparação entre as respostas nos questionários e os roteiros, mediante a observação das aulas. Esse aspecto necessita de uma investigação mais profunda, para que sejamos capazes de ampliar a pesquisa sobre o tema dentro da EJA.

Logo, percebemos a urgência de uma reformulação curricular da EJA, uma construção que deve iniciar pelas mudanças a serem feitas nos dispositivos legais que embasam a modalidade, a fim de construir uma “educação popular” de fato e de direito para os educandos. Que essas mudanças, ao chegarem às escolas, reflitam no desenvolvimento dos conteúdos da EF dentro da EJA, tornando-os instrumentos para a formação social e pessoal, através da apropriação de saberes da cultura corporal humana e dos significados que estes têm na realidade dos educandos dessa modalidade.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ARROYO, Miguel. **Educação de Jovens e Adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte/MG, Autêntica, 2005, p. 19- 50.

BRASIL. Câmara de Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010. **Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília-MEC, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer 6/2020. Reexaminado pelo Parecer CNE/CEB 1/2021. Trata do Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Brasília-MEC. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%7Ao.htm> Acesso em: 20/07/2021>. Acessado em 29 de julho de 2021.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.** Parecer CNE/CEB n. 11/2000. Brasília: MEC, 2000.

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

Brasil. Governo Federal/MEC (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.**

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2020.** Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em setembro de 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília: Casa Civil, 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

CARVALHO, Rosa. Malena. **Orientações norteadoras para a Educação Física na EJA,** 2011. Disponível

em: <http://primeiro.seeja.com.br/Trabalhos/20%20Sujeitos%20conhecimento%20e%20Cultura/Rosa%20Malena%20Carvalho_Orienta%C3%A7%C3%B5esNorteadorasParaaEduca%C3%A7%C3%A3oFisicanaEJA.pdf> Acessado em agosto de 2021.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

COSTA, Maria Da Conceição Dos Santos. **Trabalho E Formação Docente Em Educação Física Na Educação De Jovens E Adultos Na Rede Municipal De Belém/Pa.** 2017. Tese (Doutorado)- Curso de Pós Graduação em Educação do Instituto de Ciências em Educação da Universidade Federal do Pará. Belém-PA 2017.

Franchi, Silvester; Günther, Maria Cecília Camargo. **Juvenilização DA EJA:** repercussões na Educação física. Motrivivência, Florianópolis/SC, v. 30, n. 53., p. 209-225, maio/2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÜNTHER, Maria Cecícila Camargo. **O Direito À Educação Física Na Educação De Jovens E Adultos.** Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S400-S412, abr./jun. 2014.

HADDAD Sérgio. **Educação de Jovens e Adultos – a dura realidade dos que querem estudar.** Disponível em: <http://ole.uff.br/wp-content/uploads/site/296/2017/12/educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos-a-dura-realidade-dos-que-querem-estudar-29052009.htm>. Acessado em agosto de 2021.

MOREIRA, Antônio. Flávio. Barbosa. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília:MEC/SEB, 2007.

MINAYO, Maria. Cecilia de . Souza. (org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis – Rio de Janeiro, Vozes 21ª Edição, 2002.

NEIRA, Marcos Garcia. **Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física.** RevBrasCiênc Esporte. 2018. São Paulo.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação, Resolução Nº 001/2010 de 05 de janeiro de 2010. **Dispõe sobre a regulamentação e a consolidação das normas estaduais e nacionais aplicáveis à Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Pará.** Belém-CEE,2010.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. Memorando Circular Nº 17/2021-GAB/SAEN de 8 de julho de 2021. **Delibera sobre o Plano de retorno das aulas presenciais. Belém-SEDUC, 2021.**

PEREIRA, Ricardo Reuter. **Diálogos sobre a educação física na educação de jovens e adultos numa perspectiva freireana.** Tese (doutorado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2013. 163f.

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

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

RUFINO, Luis. Gustavo. Bonatto.; DARIDO, Suraya. Cristina. **A separação dos conteúdos das “lutas” dos esportes” na Educação Física escolar: necessidade ou tradição?** *Pensar a Prática, Goiânia, v. 14, n. 3, p. 117, set./dez. 2011.*

Rummert, Sonia Maria (2007). **A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores brasileiros no Século XXI.** O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. *Sísifo.* Revista de Ciências da Educação, 2, pp. 35-50 Consultado em setembro de 2021, em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

SAVIANI, Demerval. **Educação Escolar, Currículo E Sociedade**: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento- Revista de Educação. Universidade Federal Fluminense, Ano 3, nº 4, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico - Crítica**: Primeiras aproximações, 7. ed. Campinas, SP, 2000.

SOARES, Ariéle de. Carvalho.; FILHO, Cesar. Vieira. Marques.; MARCONATO, Cristina de. Vargas. **A importância da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos / Ensino Médio**. Anais do VII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, Paraná, 2014. Disponível em: <http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/7csbce/2014/index>.

SOUZA, Marcelo. **Educação Física da EJA**: ressignificação do currículo e da docência. Rio de Janeiro, Editora Gramma, 1ª edição, 2016.

VENTURA, Jaqueline Pereira; OLIVEIRA, Francisco. **As matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio em meio à crise da ideologia neodesenvolvimentista**. Educação (UFSM), v. 46, n. 1, 30 mar 2021.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Qual o lugar da Base? Revista Educação e Políticas em Debate**—v. 8, n. 1, p.05-18, jan./abr. 2019.

10. APÊNDICE

Apêndice A: Questionário para os alunos

1. Você frequenta as aulas de educação física?

() SIM () NÃO

2. Você gosta dos conteúdos que os professores trabalham durante as aulas?

() SIM () NÃO

3. O professor conversa sobre os temas das aulas com a turma?

() SIM () NÃO

4. Com qual tipo de conteúdo da educação física você se identifica?

() Esporte

() Dança

() Ginástica

Outros: _____
_____.

5. Os conteúdos trabalhados pelos professores influenciam a sua participação nas aulas de educação física?

() SIM () NÃO

6. Em sua opinião quais outros tipos de conteúdo os professores poderiam trabalhar durante as aulas de educação física?

() Atletismo

() Dança de Salão

() Pilates

() Vôlei

() Outros: _____.

Apêndice B: Roteiro de perguntas para a Coordenadora Pedagógica.

1. FORMAÇÃO PROFISSIONAL, ESTRUTURA DA MODALIDADE.

1.1 Qual a sua formação profissional? Tem alguma pós-graduação?

1.2 Atua apenas como Coordenadora ou tem outras Funções em outro Espaço?

2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO.

2.1 Como está organizada a Modalidade na Instituição?

- 2.2 Quantos professores atuam no turno na disciplina Educação Física desenvolvendo a EJA?
 - 2.3 De que maneira se desenvolve o Planejamento Das Disciplinas Da Escola?
 - 2.4 Os Professores de Educação Física são parte Integrante desse Planejamento? De que forma ocorre essa participação?
 - 2.5 Em relação ao planejamento da disciplina Educação Física, quais os conteúdos apresentados?
3. O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.
 - 3.1 Como é a diversidade desse público dentro da escola?
 - 3.2 Quais as principais Dificuldades em relação à Educação Física na EJA?

Apêndice C: Roteiro de perguntas para o professor.

1. FORMAÇÃO PROFISSIONAL E ATUAÇÃO.
 - a. Qual a sua formação profissional? Tem pós-graduação?
 - b. Atua em quais níveis de ensino?
 - c. Quando você iniciou o seu trabalho com turmas de EJA?
2. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO
 - a. De que maneira se desenvolve o planejamento das disciplinas para essa modalidade na instituição?
 - b. No planejamento quais os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de educação física?
 - c. Esses conteúdos são diferenciados em virtude do público atendido?
 - d. É possível observar a participação dos alunos nas aulas de acordo com os conteúdos trabalhados?

3. O PÚBLICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

- a. Como é a diversidade desse público dentro da escola?
- b. Durante o desenvolvimento das suas aulas de educação física quais os aspectos positivos e quais os aspectos para superação?