

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA (UERR)
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFRR)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

**SABERES PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO A PARTIR
DO IFRR / CAMPUS BOA VISTA**

FLÁVIA KAINE PEREIRA ALVES MINEIRO

Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista/RR, 2020.



FLÁVIA KAINÉ PEREIRA ALVES MINEIRO

**SABERES PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO A PARTIR
DO IFRR / CAMPUS BOA VISTA**

Dissertação de mestrado apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-graduação em Educação da UERR/IFRR, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação, Trabalho docente e Currículo.

Orientador: Prof. Dr. Lucas Portilho Nicoletti

Boa Vista
2020

Copyright © 2020 by Flávia Kaine Pereira Alves Mineiro

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M664s Mineiro, Flávia Kaine Pereira Alves.
Saberes pedagógicos da educação física na educação de jovens e adultos: um estudo a partir do IFRR / Campus Boa Vista. / Flávia Kaine Pereira Alves Mineiro. – Boa Vista (RR) : 2020.
115 f. : il. Color 30 cm.

Dissertação de mestrado apresentada à banca de defesa do Programa de Pós-graduação em Educação da UERR/IFRR, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, seguindo a linha de pesquisa: Formação, Trabalho Docente e Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Lucas Portilho Nicoletti.

Inclui apêndice.
Inclui anexos.

1. Prática docente 2. EJA 3. Educação Física 4. Prática educativa-crítica I. Nicoletti, Lucas Portilho (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Instituto Federal de Roraima – IFRR IV. Título

UERR.Dis.Mes.Edu.2020.06 CDD – 796.0196 (19. ed.)

FOLHA DE APROVAÇÃO

FLÁVIA KAINE PEREIRA ALVES MINEIRO

Dissertação apresentada ao
Mestrado Acadêmico em
Educação da Universidade
Estadual de Roraima e Instituto
Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia de
Roraima, como parte dos
requisitos para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 03/11/2020

Banca Examinadora



PROF. DR. LUCAS PORTILHO NICOLETTI Orientador UERR



PROF^a. DR^a. ROSÂNGELA DUARTE Membro Titular Interno UFRR



PROF. DR. VINICIUS DENARDIN CARDOSO Membro Titular Externo UERR

Boa Vista – RR 2020

A DEUS

Por ser soberano, sábio, poderoso, criador e consumidor
de todas as coisas, inclusive minha fé.

Ao meu amado esposo Daniel

Com quem compartilho uma aliança de respeito e amor.

A minha família

Alicerce que me ajuda a elucidar minhas escolhas e sonhos.

À Melina

Nossa amada filha, que mesmo dentro de mim
me dá forças para ir em frente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente. À família, em especial a minha mãe Ivanira; aos meus avós maternos Olga e Francisco que deixam saudades eternas; aos meus irmãos Felipe e Elizabeth; a esses familiares que pelo amor e dedicação com os quais me auxiliam a prosseguir em meio às dificuldades. Ao meu amado esposo Daniel, pelo cuidado, atenção e respeito. A nossa filha Melina, que trouxe um novo significado de amor.

Ao meu orientador, professor Lucas Portilho Nicoletti por acreditar que esse momento seria possível. Pela generosidade de dividir comigo conhecimentos e experiências muito valiosos.

Aos professores Vinícius Denardin Cardoso, Rosângela Duarte, Carmem Véra Nunes Spotti, Nilza Coqueiro Pires de Sousa, Joseane de Souza Cortez, Liliana Roth e aos demais professores e à coordenação do Mestrado em Educação, pelo carinho e atenção em todos os momentos que precisei, e pela seriedade, dedicação e compromisso.

À Universidade Estadual de Roraima (UERR), que, por meio do Mestrado em Educação e de seus professores, me deu acesso a mais conhecimento, qualificação e titulação.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

*“Pesquisa para constatar, constatando,
intervenho, intervindo educo e me educo.
Pesquisa para conhecer o que ainda não
conheço e comunicar ou anunciar a
novidade.”*

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho trata de experiências e percepções do professor sobre a influência da sua prática docente no aprendizado e na conscientização dos alunos em relação à Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. Analisadas à luz da teoria, as informações constituem subsídios para reflexões sobre os saberes pedagógicos da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA), de forma a contribuir para uma base de conhecimentos teórico e metodológico que se afaste do senso comum em direção à consciência filosófica. A pesquisa consiste em um estudo qualitativo de caráter fenomenológico, com características do Estudo de Caso, por meio de entrevistas semiestruturadas com docentes de Educação Física que atuaram na EJA no IFRR - Campos Boa Vista. Os dados, gravados e complementados por registros em diário de campo, incluem a observação e as manifestações não verbais, como expressões faciais, gestos, posturas e entonações dos docentes entrevistados. As informações, interpretadas por meio da análise do discurso, abrangem conteúdos desenvolvidos pelos professores egressos do IFRR nas aulas de Educação Física na EJA; estratégias didáticas utilizadas por eles; percepções sobre a prática docente na EJA; bem como expectativas em relação a efeitos da própria prática nos estudantes. Permitem o conhecimento e o entendimento de aspectos relevantes para o processo pedagógico no espaço de aula, para a relação com a educação de jovens e adultos na disciplina de Educação Física e como possível influência em uma formação mais ampla dos alunos; e para a relação com as instituições formadoras. A pesquisa dialoga com estudos do Brasil que discutem a especificidade da EJA e com autores que discutem o tema da Educação Física na EJA, e procura agregar novos fundamentos para reflexões, discussões e investigações. A coleta de informações e a posterior análise da pesquisa de campo foram realizadas após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Roraima – UERR, com o número do parecer 3.940.488. Por fim, consideramos que a formação como uma situação cotidiana e permanente dos saberes pedagógicos da Educação Física, busca fazer alguma diferença na vida dos estudantes da EJA, promovendo novas experiências e aprendizagens; que somos seres e educadores inacabados e que os discentes da EJA também devem ser compreendidos dentro dessa perspectiva.

Palavras-chave: Prática docente. EJA. Educação Física. Prática educativa-crítica.

ABSTRACT

This work deals with the teacher's experiences and perceptions about the influence of his teaching practice on the students' learning and awareness regarding Physical Education in the Education of Youths and Adults. Analyzed in the light of theory, the information provides support for reflections on the pedagogical knowledge of Physical Education in Youth and Adult Education (EJA), in order to contribute to a theoretical and methodological knowledge base that departs from common sense towards the philosophical awareness. The research consists of a qualitative study of phenomenological character, with characteristics of the Case Study, through semi-structured interviews with Physical Education teachers who worked at EJA at IFRR - Campos Boa Vista. The data, recorded and supplemented by records in a field diary, include observation and non-verbal manifestations, such as facial expressions, gestures, postures and intonations of the teachers interviewed. The information, interpreted through discourse analysis, includes content developed by professors who graduated from IFRR in Physical Education classes at EJA; didactic strategies used by them; perceptions about teaching practice at EJA; as well as expectations regarding the effects of the practice itself on students. Allow knowledge and understanding of relevant aspects for the pedagogical process in the classroom, for the relationship with the education of young people and adults in the discipline of Physical Education and as a possible influence on a broader training of students; and for the relationship with training institutions. The research dialogues with studies from Brazil that discuss the specificity of EJA and with authors who discuss the subject of Physical Education in EJA, and seeks to add new foundations for reflections, discussions and investigations. The collection of information and the subsequent analysis of the field research were carried out after approval of the project by the Ethics Committee of the State University of Roraima - UERR, under the number of the report 3.940.488. Finally, we consider that training as a daily and permanent situation of pedagogical knowledge in Physical Education, seeks to make a difference in the lives of EJA students, promoting new experiences and learning; that we are unfinished beings and educators and that EJA students must also be understood within this perspective.

Keywords: Teaching practice. EJA. Education Physics. Critical-educational practice.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular.
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.
EF	Educação Física.
EJA	Educação de Jovens e Adultos.
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística do Brasil.
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima.
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
MEC	Ministério da Educação e Cultura.
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais.
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional.
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.
PNE	Plano Nacional de Educação.
PROEJA	Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A ESSÊNCIA DA EJA NO BRASIL	17
1.1 Historicidade da EJA no Brasil	18
1.2 Características da EJA.....	23
1.3 Contribuições de Paulo Freire, Moacir Gadotti e José Libâneo para a EJA.....	25
2. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	31
2.1 Epistemologia da Educação Física	39
2.2 Educação Física na EJA	41
3. METODOLOGIA	43
3.1 Fase exploratória da pesquisa	44
3.2 Procedimentos prévios à coleta de informações.....	47
3.3 Coleta de dados	48
3.4 Observação.....	49
3.5 Participantes da pesquisa	50
3.6 Análise de conteúdo.....	51
3.7 Plano de Trabalho.....	52
3.8 Cronograma da Pesquisa	53
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	55
4.1 Ser professor de Educação Física na EJA.....	55
4.2 Compreendendo a Educação Física na EJA	60
4.3 A importância da formação docente.....	66
4.4 Educação Física e os seus saberes pedagógicos na EJA	70
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES	102
ANEXOS	103

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO	103
ANEXO C - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA.....	108
ANEXO D – TERMO DE CONCORDÂNCIA	109
ANEXO E – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO	110
ANEXO F – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	111
ANEXO G – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	112

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa derivou da inquietação ao ponderar a relação dos saberes pedagógicos¹ agregados à Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Compreender o que pensar ou elucidar sobre esse tema nos fez buscar analisar conhecimentos teóricos e metodológicos, a fim de nos afastar do senso comum para ter consciência filosófica. Dessa forma, apreendemos que, para nos apropriar de conhecimento filosófico, é imprescindível superarmos nossas dificuldades durante o processo de aprendizagem. Tanto em abordagens simples, quanto nas mais complexas.

O ponto de partida se apresentou diante do fato de que tal desafio requer detalhada e concisa ponderação do entendimento da relevância da prática da Educação Física. Como meio de reflexão, aprofundamento e ampliação de questões relativas aos saberes pedagógicos dessa área na Educação de Jovens e Adultos.

Nesse caso, entender os saberes pedagógicos é averiguar a ação do ensinar, proveniente da formação profissional, da autonomia, da consciência e da reflexão do sujeito sobre a realidade com a qual ele se depara no campo educacional. E isso requer do docente uma atuação que o auxilie na construção e na compreensão das relações entre teoria e prática. A título de conhecimento, a construção desta produção científica foi concebida na graduação – no curso da disciplina de Educação de Jovens e Adultos - e estabelecida nos cursos de pós-graduação *lato sensu* e *strictu senso*. O que veio a fomentar o mestrado acadêmico em Educação, centrado na discussão desse tema.

Observamos a elevação do interesse e de pesquisas pautadas por discussões relacionadas às áreas de Educação Física e Educação de Jovens e Adultos. O que vem possibilitando a ascensão de diligências para assegurar melhorias em produções científicas, bem como auxiliar futuros questionadores do assunto.

Nesse sentido, ao buscar analisar o meio acadêmico pesquisado, encontramos a finalidade de superar determinadas barreiras durante o processo de

¹ Os saberes pedagógicos são oriundos da reflexão proveniente da pedagogia como o conjunto de meios empregados pelo professor para atingir seus objetivos no âmbito das interações educativas com os alunos. Noutras palavras, do ponto de vista da análise do trabalho a pedagogia [...] utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução) (TARDIF, 2010, p. 117).

investigação. Visto que elas vão se contextualizando no percurso da construção de produção científica. O fato é que pesquisamos para conhecer, pois nossas inquietudes ao buscar a perfeição estão associadas ao prazer de pesquisar e de superar dificuldades no meio acadêmico.

Percebemos como é importante para os próprios docentes interpretar e entender o valor da sua atuação no ensino escolar. Por isso, a aproximação dessa temática trará um novo olhar para vivências do corpo docente, como forma de buscar maior compreensão dos saberes pedagógicos da Educação Física na modalidade EJA.

A direção para o aprimoramento do tema dos saberes pedagógicos da Educação Física e sua importância na EJA está interligada ao processo histórico, a leis, pareceres e resoluções, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a Base Nacional Comum Curricular (2018), apenas para citar algumas, que apontam o direito à educação para todos os cidadãos que não foram escolarizados na idade adequada. E que corroboram a visão de que a Educação Física possibilita o enriquecimento de crianças, jovens e adultos, por meio de experiências que lhes consentem acesso a universos culturais mais amplos.

A relevância desse tema se sustenta nos seguintes motivos: primeiro, porque por meio deste trabalho poderemos contribuir com avanços significativos para estudantes, professores, profissionais, pesquisadores e todos aqueles que buscam fazer ciência; segundo, por colaborar para o desvelamento da importância de significações que pode trazer para os docentes envolvidos diretamente na pesquisa; e o terceiro motivo é que por meio da metodologia fenomenológica, as experiências e discursos expostos pelos professores introduziram aspectos com os quais a pesquisa buscou se familiarizar, levando-a a construir novos caminhos para explorar o tema.

Sabe-se que a investigação científica é imprescindível para a pesquisa, pois exige preparação do pesquisador, que deve estar qualificado para produzir e sistematizar conhecimento no seu campo educacional. São exigências como o desenvolvimento de fundamentação teórica; a prática de reflexões sistemáticas; o levantamento de dados empíricos, documentais ou históricos; e a articulação desses dados com a teoria que nos levam à aprendizagem.

Discorrer sobre a necessidade da disciplina científica é abordar o fundamento que qualifica nosso trabalho intelectual. Pois o trabalho disciplinado nos permite ter consciência das classes de problemas que enfrentamos no processo investigativo da pesquisa.

Na intenção de contribuir para o processo investigativo dos saberes pedagógicos da Educação Física na EJA, o contexto empírico foi analisado junto a professores de Educação Física do Instituto Federal de Roraima, Campus Boa Vista, considerando suas formas de educar e de ensinar, e como enxergam as suas próprias práticas docentes. Essa pesquisa se comporta pioneira, por conta da preocupação de pesquisadores em ampliar a discussão desse assunto no estado de Roraima.

A partir dessa exposição inicial se formulou como pergunta norteadora deste estudo a seguinte problemática: Em que sentido a prática docente de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) contribui para os discentes da Educação de Jovens e Adultos com os quais esses professores tiveram contato?

Para alcançar a resposta ao problema norteador, este trabalho teve como principal característica o objetivo central de analisar como o professor de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos percebe a influência da sua prática docente no aprendizado e na conscientização dos alunos. No intuito de compreender, por meio das experiências e concepções dos professores, como o aprendizado e a conscientização dos discentes da EJA é influenciado pela prática docente.

Em síntese, nessa pesquisa investigativa pretendemos complementar o objetivo principal com os seguintes objetivos específicos, que se mostraram fundamentais:

- a) Verificar os conteúdos desenvolvidos e as estratégias didáticas utilizadas pelos professores nas aulas de Educação Física na EJA;
- b) Identificar como está representada para estes professores a prática docente na EJA;
- c) Conhecer as expectativas dos professores em relação à sua prática docente e aos efeitos que ela pode gerar nos seus alunos.

Considerando os objetivos do nosso estudo e a busca para alcançar maior aprofundamento das informações, o diálogo entre saberes teóricos e práticos veio para fomentar a interpretação e a significação das informações obtidas no decorrer

do processo da pesquisa. Portanto, a dissertação foi organizada com uma introdução; dois capítulos de abordagens teóricas; um de metodologia; um capítulo de discussão interpretativa; e um com considerações finais.

No primeiro capítulo, abordamos a essência da EJA no Brasil, no intuito de situar o leitor quanto aos fundamentos iniciais dessa educação, e de favorecer a compreensão de dilemas e desafios que têm sido lançados à tal modalidade de ensino. Também apresentamos as contribuições do autor Paulo Freire e de outros autores para a educação dos jovens e adultos da EJA do IFRR, Campus Boa Vista.

O segundo capítulo trata da Educação Física no Brasil e da sua epistemologia, construída ao longo do seu processo histórico. Apresentamos como a Educação Física foi adquirindo contornos ao longo do seu processo histórico-cultural.

No terceiro capítulo, expusemos o percurso metodológico adotado em prol de alcançar a resposta para a problemática desta dissertação, legitimando o objetivo geral e os específicos, a fim de proporcionar uma reflexão para a comunidade acadêmica e para pesquisadores que têm interesse científico nesse campo educacional. Ressaltamos que nesse capítulo informamos a caracterização, a descrição e a natureza da análise da pesquisa, como também explicamos os procedimentos, os instrumentos, a escolha de participantes e a coleta de dados.

No quarto capítulo, procuramos elucidar os resultados das ações referidas no terceiro capítulo, que se fundamentam na busca de interpretações das significações dos participantes pesquisados. Por fim, no quinto capítulo contribuimos com nossas considerações finais, afirmando que pesquisa é fundamental para as reflexões no campo do saber pedagógico e para a mediação no desenvolvimento das potencialidades humanas.

1 A ESSÊNCIA DA EJA NO BRASIL

Discorrer sobre a Educação de Jovens e Adultos exige reflexões que levem em conta seu contexto histórico-social-político, uma vez que essa modalidade se resumia à alfabetização, por sua vez compreendida como processo para aprender a ler e a escrever.

Segundo Freire (2009, p. 10),

É preciso não esquecer que há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeito críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar. No fundo, estudar, na sua significação mais profunda, envolve todas estas operações solidárias entre elas.

Nesse sentido, para refletir criticamente sobre a relevância da EJA, é necessário pensar sobre o discente jovem ou adulto em sua totalidade: resgatar a sua história de vida, associá-la ao saber cotidiano, e até mesmo identificar motivações que o levaram para a escola. Devemos compreender que “[...] a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos [...]” (FREIRE, 1987, p. 10).

De fato, a consciência humana está associada à capacidade de os indivíduos se situarem e se comportarem no meio em que estão envolvidos. E quando falamos em Educação de Jovens e Adultos, a intenção é ir além da alfabetização.

Para Freire (1987, p. 7)

Eis porque, em uma cultura letrada, aprende a ler e escrever, mas a intenção última com que o faz, vai além da alfabetização. Atravessa e anima toda a empresa educativa, que não é senão aprendizagem permanentemente desse esforço de totalização – jamais acabada – através do qual o homem tenta abraçar-se inteiramente na plenitude de sua forma.

Reconhecendo a importância das reflexões sobre a história da Educação de Jovens e Adultos e considerando o intuito de mostrar a essência inicial dessa educação para que seus dilemas e desafios atuais sejam bem compreendidos, abordaremos, no decorrer deste trabalho, mais especificamente as questões pertinentes aos saberes pedagógicos da Educação Física na EJA ofertada no Instituto Federal de Roraima, Campus Boa Vista.

Como disse Paulo Freire (1987, p. 9), “[...] a essência humana existencia-se autodesvelando-se como história. Mas essa consciência histórica, objetivando-se reflexivamente surpreende-se a si mesma, passa a dizer-se, torna-se consciência historiadora [...]”. Acreditamos que é por meio de reflexão crítica que compreenderemos de forma consciente a relevância do processo histórico no desvelar da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Propiciando ao leitor maior familiaridade com a história modelada pelo homem, sempre atrelada ao passado, influenciando o presente e vislumbrando o futuro.

1.1 Historicidade da EJA no Brasil

Pretendemos demonstrar fatos que podem contribuir para possíveis reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos, que ocorreram à medida em que ela foi se tornando mais abrangente ao longo da trajetória educacional do Brasil. Desse modo, ao começar a analisar o percurso da história da educação, identificamos a fase jesuítica da escolarização colonial, que “[...] surgiu com a catequese para os índios e os colonos. Depois, com a construção dos colégios, subsidiados pelas fazendas, tornou-se elitista [...]” (NICOLETTI, 2017, p. 17). Sobre esse mesmo período, Moura (2003, p. 26) afirma que “[...] a educação de adultos teve início com a chegada dos jesuítas em 1549 [...]”.

Segundo Silva (2018, p. 26)

A chegada dos Jesuítas foi realizada pela Companhia Missionária de Jesus, em um processo de colonização dos índios. Esta tinha a função básica de catequizar (iniciação à fé) e alfabetizar na língua portuguesa os indígenas, adultos e crianças, que viviam na colônia brasileira, promovendo dessa maneira uma estreita relação entre educação e catequese na colonização do Brasil.

A ideia apresentada acima indica as primeiras iniciativas voltadas para o ensino de adultos, e é corroborada por Pivetta (2005, p. 15)

Os jesuítas exerciam ação educativa missionária em grande parte com adultos indígenas, através da difusão do evangelho, da transmissão de normas de comportamento, do ensino de ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial [...].

Ressalta-se que em 1834 existia preocupação por parte da monarquia, mas era com os seus próprios interesses, uma vez que seu objetivo estava relacionado aos princípios da colônia de exploração. Por exemplo, educação em prol de uma

classe privilegiada. Moura (2003) afirma que a monarquia, em função de seus interesses, passa a se preocupar com a educação voltada para criação de cursos superiores, a fim de atender à elite monárquica. Ao passo que a expansão da escolarização básica para a população não estava entre os interesses da elite.

Desse modo, por volta de 1891 começaram as tentativas de amenizar o analfabetismo no Brasil. O texto constitucional, em seu art. 35º, afirmava: “Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente [...] criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados [...]” (BRASIL, 1891, p.1). Porém, os resultados da organização escolar foram distintos da orientação do texto da Constituição da República. Afinal, ainda não havia pensamentos pedagógicos ou políticas educacionais específicas para a educação de jovens e adultos.

Com passar dos anos, houve mudanças. Haddad e Di Pierro (2000, p. 110) afirmam que “A Revolução de 1930 é um marco na reformulação do papel do Estado no Brasil”, pois foi proposto um Plano Nacional de Educação (PNE) pela Constituição de 1934, que estabelecia como dever da União, dos Estados e dos Municípios a oferta e a manutenção de escolas públicas.

Conforme indica Brasil (1934, p. 1) em seu artigo 149,

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Além disso, consta que o Plano Nacional de Educação deveria incluir o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos. Por volta de 1945, a Educação de Jovens e Adultos se torna oficial, com base em disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário, pelo Decreto nº 19.513, de 25 de agosto

Art. 4º Os auxílios federais, provenientes do Fundo Nacional de Ensino Primário, serão aplicados nos termos seguintes: A importância correspondente a 25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde (BRASIL, 1945, p. 1).

Observamos que começam a ocorrer mobilizações em prol da alfabetização de jovens e adultos que por algum motivo não foram alfabetizadas no período

regular. Neste momento, cabe a nós destacar um significado de alfabetizar. Segundo Freire (1987, p. 10)

Nesse sentido, alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora de cultura. A cultura letrada conscientiza a cultura: a consciência historiadora automanifesta à consciência sua condição essencial de consciência histórica.

Ensinar a ler é uma tarefa que requer comprometimento com a alfabetização da consciência humana para o mundo. “A palavra abre a consciência para o mundo comum das consciências, em diálogo portanto” (FREIRE, 1987, p.10).

Ao citarmos Paulo Freire, nos remetemos à década de 1960, período no qual ele foi designado pelo Ministério da Educação para elaborar um plano nacional para a alfabetização de adultos.

Sobre essa história, Beiseigel (2010, p. 14, grifo nosso) comenta:

Em maio de 1960, participou do início do Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife, um importante movimento cultural criado pelo prefeito Miguel Arraes e organizado sob a orientação e a liderança de Germano Coelho. Paulo Freire assumiu a direção da Divisão de Pesquisas da entidade. Em fevereiro de 1962, assumiu a direção do recém-criado Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife. Em meados de 1963, foi designado pelo ministro Paulo de Tarso para a presidência da recém-criada Comissão Nacional de Cultura Popular e, em março do ano seguinte, **assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, então promovido pelo Ministério da Educação com a utilização do método Paulo Freire de alfabetização de adultos.**

A partir da ação de Paulo Freire, com os seus trabalhos na educação de jovens e adultos, surgiu uma prática educativa que levou o movimento de alfabetização popular a obter grande repercussão. Entretanto, o Programa Nacional de Alfabetização foi interrompido em 1964, por causa do golpe civil militar.

Já em 1967, retoma-se a educação por meio do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pelo governo militar. Sendo que o Projeto de Lei nº 706/67 normatizou a alfabetização funcional e a educação continuada de adultos. Consolidando tal informação em seu texto,

Parágrafo único. Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após esses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária (BRASIL, 1967, p. 1).

É um cenário que evidencia fatos do percurso da Educação de Jovens e Adultos que implicaram em tentativas de educar pessoas adultas, desprovidas da

compreensão da importância do processo pedagógico na alfabetização. Nesse sentido, só na Constituição Federal de 1988 foi feita a primeira explicitação legal dos direitos dos cidadãos que não foram escolarizados na idade adequada

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1988 p. 123).

A partir da Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, em seu artigo 37, prevê uma educação destinada a jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria. Ressalta-se, também, a importância das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

Segundo Moura e Serra (2014, p. 9)

Tendo em vista as discussões e determinações legais em torno da educação de jovens e adultos, em 10 de maio de 2000 foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Essas Diretrizes passaram a reconhecer o valor da EJA como um direito, superando o conceito de ensino supletivo e substituindo a ideia de compensação e caridade pelas funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

Corroborada pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...] (BRASIL, 2000, p. 1).

Reiterando a importância das políticas públicas para a EJA, a Carta de Compromisso com a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado da Educação de Jovens e Adultos no Brasil demonstra o esforço coletivo engendrado por instituições que visavam a implantação de ações, a partir da reunião técnica da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização, realizada em 2008 na cidade de Natal (RN): “[...] secretarias de educação, universidades, movimentos sociais, organizações não governamentais e sistema S [...]” (BRASIL, 2009, p. 91)

Neste sentido, Brasil (2008, p. 1) afirma que

Ratificam, também, a importância do fortalecimento de políticas públicas de estado para essa modalidade, tendo-se como ponto de partida a

identificação da realidade e das necessidades educacionais de jovens, adultos e idosos, com especial atenção à diversidade etária, de gênero, étnica, racial, socioeconômica, espacial, cultural, dentre outras. Políticas de estado, sobretudo, no que diz respeito ao acesso à educação, à constituição de um sistema de atendimento que assegure o direito à educação básica e ao fortalecimento do conceito da Educação ao Longo da Vida.

Além disso, o Ministério da Educação, realizou reunião de fóruns pautada pelo objetivo de “[...] elaborar estratégias de fortalecimento da política pública de educação de jovens e adultos para a Agenda Brasileira 2010 [...]” (BRASIL, 2009, p. 1). Nessa reunião, buscou-se sugestões, socialização de trabalhos de grupos e debates sobre a EJA no Brasil.

As perspectivas são muitas para a valorização da educação de jovens e adultos; porém continuamos a nos deparar com desafios imensos nessa área. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios da Educação (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2008):

[...] aponta um contingente de 14,2 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais de idade, correspondente a uma taxa de 10,0 %, ou seja, um em cada dez brasileiros, nesta faixa de idade, não consegue ler ou escrever um bilhete simples. Com o agravante das disparidades regionais, é o Nordeste que tem mais da metade do total de analfabetos com 15 anos ou mais de idade, ou seja, 7,5 milhões de pessoas, numa taxa de 19,4% (BRASIL, 2009, p. 3).

Destaca-se que essa informação representou um alerta para a população brasileira sobre o alto índice de analfabetismo presente em nosso país. Não obstante o conhecimento desse indicador, de acordo com dados posteriores da biblioteca do IBGE (2017, p.2):

No Brasil, em 2017, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 7,0% (11,5 milhões de analfabetos). Se comparada a taxa de 2016 (7,2%), o número de pessoas de 15 anos ou mais que eram analfabetos apresentou uma redução de aproximadamente 300 mil pessoas. A relação direta do analfabetismo com a idade mostra o caráter estrutural desse indicador, ou seja, a taxa de analfabetismo, mesmo em queda, persiste mais alta para as idades mais avançadas.

Esse é um fato que lamentavelmente persiste no Brasil, também evidenciado no ano seguinte pela PNAD Contínua (2018).

No Brasil, em 2018, havia 11,3 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,8%. Em relação a 2017, houve uma queda de 0.1 p.p., o que corresponde a uma redução de 121 mil analfabetos entre os dois anos. Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Em 2018, eram quase 6 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que equivale a

uma taxa de analfabetismo de 18,6% para esse grupo etário (BRASIL, 2018, p. 1).

Infelizmente, a realidade da educação brasileira continua desafiadora. Contudo, busca-se avanços por meio de medidas sólidas no sentido de garantir o direito à Educação de Jovens e Adultos aos que necessitam estudar e se qualificar em prol de uma consciência para o mundo e de uma vida digna.

Nas palavras de Freire (1987, p. 8),

A consciência se constitui como consciência do mundo. Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados – seriam mônadas incomunicáveis. As consciências não se encontram no vazio de si mesmas, pois a consciência é sempre, radicalmente, consciência do mundo. Seu lugar de encontro necessário é o mundo, que, se não for originariamente comum, não permitirá mais a comunicação.

Nesse sentido, é por meio da análise de fatos históricos da EJA no Brasil - como as leis que amparam essa modalidade de ensino -, que prosseguiremos com reflexões necessárias para a constituição da consciência nos âmbitos social, educacional, político e cultural, a fim de fomentar os direitos dos jovens e adultos, de acordo com as suas peculiaridades.

1.2 Características da EJA

Primeiro, é importante indicar que uma das características presentes na EJA é a oferta de ensino noturno. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no seu artigo 24, afirma que o sistema de ensino da EJA é noturno, e visa a sua adequação às condições dos educandos. Carvalho (1995, p. 77) afirma que,

O ensino no período noturno já existia no Brasil Império. As classes de alfabetização, destinadas a quem a idade e a necessidade de trabalhar não permitiam frequentar cursos diurnos, funcionavam à noite, em locais improvisados, dirigidas por mestres que ganhavam pequena gratificação, e a frequência dos alunos diminuía muito no decorrer do ano letivo. Registros da época dão conta de que os cursos não produziam os “resultados esperados”, mas continuavam a ser criados, motivados pelas exigências políticas da época e provavelmente obrigados pela demanda.

Percebemos que o ensino na EJA atualmente continua com algumas das características citadas acima. Dentre elas, destacamos a exigência política da oferta

dessa modalidade; a prevalência de alunos pertencentes a classes trabalhadoras; o fato de o funcionamento noturno ser usual; e o alto índice de evasão que ainda ocorre no decorrer do ano letivo, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra em Domicílio (PNAD), de 2017 e de 2019.

Segundo a Agência de Notícias - IBGE, a PNAD de 2019 aponta a proporção de pessoas de 25 anos ou mais de idade que completaram o ensino médio: 48,8%. O que significa que “[...]mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) dos adultos não concluíram essa etapa educacional [...]” (PNAD, 2019, p. 1).

Dentre os documentos que apontam a garantia do ensino noturno regular para a EJA como um dever do Estado, estão as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000). E as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB, 2013), que nos trazem reflexões sobre os diferentes níveis e modalidades. Para Dubet (2004), ofertar o curso noturno é criar a igualdade preconizada por sociedades democráticas, que compreende que só a partir de então o mérito pessoal irá construir respeito à igualdade de direitos.

Neste parágrafo, necessitamos efetivar concretamente o princípio da equidade. Que se trata de princípio vai muito além do princípio da igualdade. Equidade na Educação “[...] implica em reconhecer que nem todos aprendem ou devem ser ensinados da mesma forma igualitária, pois um processo educacional que busca a equidade pressupõe o reconhecimento e o respeito às diferenças [...]” (TENÓRIO; FERRAZ; PINTO, 2015, p. 8).

Quando se lida com esse princípio, cria-se uma tensão com o anterior. Pois tratar os estudantes de forma igual significa colaborar para uma cultura de desigualdade permanente, na medida em que o princípio da igualdade pressupõe que todos tenham os mesmos direitos, independentemente de necessidades individuais.

Conforme afirma Brasil (2013, p. 20-21),

A qualidade social da educação brasileira é uma conquista a ser construída de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que a educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. Socializar a cultura

inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola.

Contribuir para que ocorra reais significados para a aprendizagem dos discentes da EJA é possibilitar uma nova visão no processo de transformação para a vida social, profissional e cultural desses sujeitos críticos. Em síntese, para o próximo capítulo abordaremos as contribuições de alguns autores para essa modalidade.

1.3 Contribuições de Paulo Freire, Moacir Gadotti e José Libâneo para a EJA

Ao analisar a Educação de Jovens e Adultos e a sua história no Brasil pesquisadores devem apreender as contribuições de Paulo Freire durante o percurso da modalidade. Afinal, tal autor colaborou para a formação crítica e consciente de uma educação libertadora.

Em meados de 1940, no Brasil, identificou-se no campo educacional adolescentes e adultos analfabetos. É a partir disso que surgem as primeiras contribuições de Paulo Freire para a educação popular. Mas como foi que começou a experiência profissional desse educador? Segundo Beisiegel (2010, p. 13),

Paulo Reglus Neves Freire [...] diplomou-se na tradicional Escola de Direito do Recife em 1946, mas desistiu logo em seguida da prática da advocacia. Após uma primeira experiência profissional como professor de português no próprio Colégio Oswaldo Cruz, foi designado, em 1947, para a diretoria do setor de Educação e Cultura do Sesi de Pernambuco.

No decorrer da sua vida educacional, cultural e política, ele contribuiu de diferentes formas. Foi designado, em 1963, pelo ministro Paulo de Tarso, para a presidência da Comissão Nacional de Cultura Popular; posteriormente, assumiu a coordenação do Programa Nacional de Alfabetização, por meio do qual o Ministério da Educação promove a utilização do método Paulo Freire na alfabetização de adultos. O mesmo autor, Beisiegel (2010, p. 14), acrescenta que:

[...] o seu método de alfabetização de adultos foi divulgado em ampla campanha publicitária promovida pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte. O governo do estado empregara o método de Paulo Freire no movimento de educação de adultos analfabetos, então iniciado na experiência-piloto realizada em Angicos, cidade natal do governador Aluizio Alves.

Em relação à forma de se atuar com o analfabetismo no campo educacional, observamos a influência de mudanças da sociedade brasileira no pós-guerra. Segundo Beisiegel (2010, p. 17), uma reversão de perspectivas fundada

[...] na aceleração das transformações de infraestrutura, na expansão urbana, na crescente migração do rural para as cidades, na industrialização, na falência dos mecanismos tradicionais da dominação política, na radicalização das lutas políticas e ideológicas. No campo da educação, as expressões das mudanças de perspectivas surgem mais consolidadas, sobretudo em manifestações de intelectuais vinculados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB).

Por isso, em 1958 a educação popular se destacou entre as orientações para políticas públicas, por meio da Campanha de Erradicação do Analfabetismo. Segundo Strelhow (2010, p. 53), um dos motivos para essa campanha “[...] foi a imensa pressão internacional para a erradicação do analfabetismo nas ditas “nações atrasadas”. O que corroborou com a orientação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), afirmando que a educação era o meio de contribuir para o desenvolvimento dessas nações.

Na década de 60 começaram a ocorrer movimentos voltados para o campo da Educação de Jovens e Adultos, como

O Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em maio de 1960, sob o patrocínio da Prefeitura do Recife, como sociedade civil autônoma; A Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, deflagrada pela Secretaria Municipal de Educação de Natal, em fevereiro de 1961; O Movimento de Educação de Base (MEB), lançado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, em convênio com o governo federal, em março de 1961; O Centro Popular de Cultura (CPC), criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em abril de 1961 (GOÊS, 2001, p. 416).

“Esses movimentos procuravam reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular, considerando, assim, a pessoa não alfabetizada uma produtora de conhecimento” (STRELHOW, 2010, p. 54). Com base nos movimentos acima citados, podemos destacar a contribuição de Paulo Freire com a criação do método de alfabetização nos anos de 1962 e 1963. Moura e Silva (2012-2014, p. 10) afirmam que,

[...] sob o Método de Paulo Freire [...] Educação e cultura juntas para levar conhecimentos ao povo e junto com eles, construir saberes. Uma Educação que além de alfabetizar, trabalhando leitura e escrita, através de um diálogo constante, **fazia nascer nesses sujeitos a consciência crítica do seu lugar no mundo.** E com isso, humaniza-os e liberta-os, tornando-os

sujeitos conscientes de seus direitos e protagonistas na luta por eles (grifo nosso).

Ao refletir sobre processos de conscientização e alfabetização, devemos compreender que “[...] o homem e somente o homem é capaz de transcender, de discernir, de separar órbitas existentes diferentes, de distinguir o “ser” do “não ser” [...]” (FREIRE, 1983, p. 62). Além de perceber e aprender a importância da educação como prática reflexiva de liberdade². Daí a necessidade de apreendermos a consciência crítica como ferramenta que responde aos desafios do mundo educacional, social e político.

Concordamos com a visão do autor de que “[...] alfabetização significa o direito ao acesso à cultura escrita, como condição para o desenvolvimento da habilidade de se “ler” e compreender o mundo e como chave para continuar aprendendo [...]” (LEMOS, 2010, p. 37).

Por isso afirmamos ser imprescindível destacar a significativa contribuição de Paulo Freire. Desse modo,

Paulo Freire contribui com uma visão renovada e ampliada de alfabetização e coloca em destaque sua dimensão política, em que aprender a ler, contar e escrever estão associados a etapas que permitem a formação da consciência dos direitos políticos, econômicos e culturais [...] (LEMOS, 2010, p. 38).

Nessa linha de raciocínio, compreendemos a importância de o discente da educação de adultos³ apreender que o conhecimento é o caminho para uma leitura crítica da realidade que o envolve. E que a proposta de alfabetização de Paulo Freire vai além do método⁴, na medida em que engloba reflexões acerca de

² A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem (FREIRE, 1987, p. 18).

³ O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade (FREIRE, 2001, p. 16).

⁴ [...] quando eu começo, no próprio MCP, a desenvolver os círculos de cultura, a coisa funcionava de maneira excepcional, então um dia eu disse a mim mesmo que era possível juntar aos resultados que estava obtendo, sem nenhuma preocupação de leitura, poderia juntar a esse trabalho também a preocupação com a leitura da palavra... Aí eu começo a arquitetar, começo a refletir sobre todo o meu passado, sobre toda a experiência no Sesi, e começo a primeira experiência no Poço da Panela [...] (FREIRE, 1963, p. 19).

totalidade de mundo e linguagem, e da relação entre a educação, a sociedade e o homem. Conforme Moura e Silva (2012-2014, p. 6), Freire desenvolveu

Um método inovador e que tinha uma proposta consistente e adequada para se trabalhar com o povo. Partir da realidade dos sujeitos, permitiria aos mesmos, apreender os conhecimentos de forma prazerosa e com mais facilidade.

Entendemos que a humanidade se situa em um mundo de realidades passíveis de ser conhecidas, já que o homem é vinculado a fatos de seu cotidiano. E que alcançar a compreensão da importância do conhecimento é colocar em prática a consciência crítica diante dos seus desafios no mundo em que se encontra.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. **Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo.** Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora das “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1979, p. 15, grifo nosso).

Desse modo, Paulo Freire nos trouxe reflexões sobre o que significa ser consciente; ter consciência do processo histórico; assumir seu papel de sujeito que faz e refaz o mundo; agir para afirmar a sua existência na sociedade fundada na relação consciência-mundo⁵.

Para Araújo, Nascimento e Silva (2017, p. 71), Freire contribuiu para a

[...] organização reflexiva do pensamento de cada educando, para que este obtivesse uma visão predominantemente crítica. O ponto de partida para o método é proporcionar situações capazes de emancipar o educando por meio de debates e situações problematizadas no grupo [...]

Prosseguir com a discussão sobre a relevância da alfabetização para educandos e educadores da Educação de Jovens e Adultos é promover a inserção de sujeitos críticos capazes de legitimar a educação como prática da liberdade⁶.

Corroborando tal visão sobre a contribuição de Paulo Freire para o campo da Educação Popular, Gadotti e Romão (2011, p. 23, grifo nosso) afirmam

⁵ A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo (FREIRE, 1979, p. 15).

⁶ A educação como prática da liberdade é a pedagogia que proporciona o uso consciente das técnicas, é acreditar que o educando deve ser capaz de “entender o que se lê e escrever o que se entende”. O educador deve ter ciência que essa educação não pode ser verticalizada. Sua base é a doação em contrapartida da imposição e o papel do educador é o de um colaborador (FREIRE, 1967, p. 110-111).

[...] a Educação Popular pode ser socialmente percebida como facilitadora da compreensão científica que grupos e movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências. Esta é uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de **inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do “pensar que é”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele.** Este movimento de superação do senso comum implica uma diferente compreensão da História.

Compreender a história como forma de superar o senso comum é percebê-la sob a perspectiva de sujeitos conscientes da dimensão global da educação popular. Sendo que essa dimensão “[...] contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social [...] seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas da existência (GADOTTI e ROMÃO, 2011, p. 23).

Uma contribuição de Gadotti (1993) para a EJA em relação a aspectos da educação básica de jovens e adultos está expressa na sua afirmação de que estes “lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo.” (GADOTTI, 1993, p. 56). Sendo que, para fazer a diferença, devemos conhecer as condições de vida do analfabeto; por exemplo, a história de cada grupo, sua cultura, suas lutas, conhecimentos e habilidades.

Segundo Libâneo (2003, p. 53, grifo nosso):

A escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também articular-se e integrar-se a elas, **a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo. Para isso o ensino escolar deve contribuir para formar indivíduos capazes de pensar e de aprender permanentemente;** prover formação global para atender à necessidade de maior e melhor qualificação profissional; **desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício consciente da cidadania; formar cidadãos éticos e solidários.**

Acreditamos que pode fazer a diferença o educador de jovens e adultos que tem o intuito de formar cidadãos para o exercício consciente da cidadania. Conforme Gadotti (1993), como educadores devemos respeitar as condições culturais dos alunos da EJA, diagnosticando o histórico do grupo e da comunidade onde trabalham, a fim de estabelecer um diálogo entre o saber técnico e o saber popular.

Libâneo (2011) afirma que a escola é a esperança de formação cultural, progresso social, formação científica, emancipação e dignidade do homem, democratização da sociedade. O que nos faz refletir sobre a importância da articulação entre as práticas pedagógicas e as formas de conhecimento cotidiano

vivenciadas pelo aluno da EJA na escola, na família, na comunidade e na sociedade.

Outro fator que contribui para a Educação de Jovens e Adultos é a crença de que mudanças na educação são possíveis. Segundo Barcelos (2006, p. 91, grifo nosso),

Falar de mudança em educação é como falar que somos seres vivos e, como tal, estamos em permanente metamorfose. Contudo, mais que falar, pensar e programar mudanças, há que se acreditar nelas. **Como não se cansava de dizer Paulo Freire, acreditar que a mudança é possível é um dos saberes necessários à prática educativa. São mudanças nos espaços-tempos da escola que precisam ser feitas para receber este(a) educando(a) da EJA [...]** São mudanças na nossa formação como educadores e educadoras [...] uma prova de que a mudança é possível está no fato de que ela já começou a acontecer para aqueles e aquelas jovens e adultos que decidiram recomeçar a estudar.

A consolidação dessas mudanças acontecerá a partir do cuidado com a Educação de Jovens e Adultos: “[...] cuidado aqui no sentido de incentivar no educador(a) desde o cuidado de si até o cuidado com o outro. Até porque estudantes da EJA, não raro, já passaram por experiências escolares dolorosas [...]” (BARCELOS, 2006, p. 84).

Nessa lógica, a reflexão no decorrer desse texto nos estimula a prosseguir com a promoção da contribuição de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos. Pois, para que haja transformações no processo educativo, é necessário que o percurso da construção de produção científica continue evoluindo em direção ao amadurecimento da consciência filosófica na pesquisa educacional.

2. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL

Após falarmos da história da EJA e das contribuições de Paulo Freire e dos demais autores para essa modalidade, neste capítulo vamos explanar fatos relacionados à história da Educação Física no Brasil. Começar a pensar a área a partir de sua trajetória imediatamente nos motivou a adotar perspectivas atuais como lentes. Através das quais buscaríamos perceber o passado, atribuir significados para acontecimentos e, assim, compreender melhor a condição da Educação Física na sociedade contemporânea⁷.

Para tanto, é de suma importância destacar que o foco desta pesquisa está na essência da subjetividade dos acontecimentos históricos. Segundo Castellani Filho (1988, p. 22),

[...] a História é reescrita quando emergem perspectivas novas que nos permitem perceber o significado de certos acontecimentos do passado, que haviam escapado à atenção dos contemporâneos. Estes acontecimentos inserem-se nos modelos de continuidade, incluindo os acontecimentos que constituíam o futuro para os que viviam no passado [...].

Desse modo, acreditamos que é por meio de percepções sobre fatos significativos que os descendentes podem compreender melhor a importância das premissas da história e os efeitos que elas podem trazer para o futuro.

A história da Educação Física mostra que ela é um ramo pedagógico da Ciência da Motricidade Humana⁸, o que direta ou indiretamente fomenta reflexões por parte de pesquisadores e de educadores que fazem parte desse fenômeno educacional.

Castellani Filho (1988, p. 31) afirma que “[...] devemos ter a preocupação de buscar saber a quais necessidades estruturais e conjunturais a Educação Física respondeu no Brasil em seus diferentes momentos históricos [...]”. O que nos levou a reflexões embasadas em estudos científicos, a partir das quais pontuaremos itens indispensáveis para a história da Educação Física no Brasil.

⁷ A valorização do conhecimento e da informação nas sociedades contemporâneas recarrega a importância da educação e da cultura como temas prioritários das políticas públicas. A educação, em sentido abrangente, pertence à sociedade e se produz por um incansável movimento de realimentação sociopolítica, sendo impulsionada por um conjunto dinâmico e complexo de sujeitos e inter-relações [...] (CARRARA, CARVALHO e LIMA, 2010, p. 8).

⁸ [...] o desenvolvimento das faculdades motoras imanentes no indivíduo, através da experiência, da autodescoberta e autodireção do educando. Abrindo-o a um dinamismo intencional, criativo e prospectivo, a educação motora (ou Educação Física) propõe-lhe mais do que um saber fazer, um saber ser (SÉRGIO, 1996, p. 99).

A primeira referência situa-se entre 1500 e 1822 no Brasil Colônia⁹, período no qual ocorrem episódios das principais atividades físicas envolvendo os índios e os primeiros colonizadores. Curiosamente, a história vem para despertar o leitor para fatos sobre os habitantes que viviam em contato com a natureza e que se utilizavam de sua força física para assegurar a própria existência.

Marinho (1980, p. 7) nos diz que,

Somente os fortes deveriam sobreviver, impunha a lei de seleção natural [...] A pesca, a caça, a natação, a canoagem e a corrida a pé eram processos indispensáveis para assegurar a sobrevivência. A guerra era uma atividade constante na vida dos antigos senhores de nossa terra. E para viver, eles precisavam estar preparados para a luta.

Tais processos nos remetem ao primeiro contato entre índios e portugueses no Brasil e à primeira aula de ginástica realizada. Marinho (1980, p. 7), afirma “[...] tal qual o descreveu a célebre carta de Pero Vaz de Caminha¹⁰, encontramos, como forma de captar a simpatia dos nativos, uma demonstração de ginástica acrobática [...]”. Acontecimento importante no âmbito da história da Educação Física no Brasil, considerando que geraram efeitos nesse campo educacional, naquela sociedade.

Outro fato relevante foi a publicação, no século XIX, do Tratado de Educação Física e Moral¹¹, no qual, segundo Marinho (1980, p. 18), verifica-se que

[...] por Educação Física subentendiam-se assuntos hoje completamente distintos da mesma, como eugenia, hereditariedade, alimentação, higiene, puericultura, concepção, gravidez e parto. Essa obra está dividida em sete capítulos [...] demonstrando alguns conhecimentos e fisiologia [...] afirma ser uma necessidade a vida ao ar livre, bem como um erro refrear a expansão das crianças em seus jogos e brinquedos.

No decorrer da nossa reflexão crítica sobre os pontos de vista das pesquisas que tratam da História da Educação Física no Brasil, observamos a notável frequência com que elas se reportam à história das instituições militares em nosso país.

⁹ Podemos dividir a história do Brasil Colonial em três períodos muito desiguais em termos cronológicos: o primeiro vai da chegada de Cabral à instalação do governo geral, em 1549; o segundo é um longo lapso de tempo entre a instalação do governo geral e as últimas décadas do século XVIII; o terceiro vai dessa época à Independência, em 1822 (FAUSTO, 1995, p. 41).

¹⁰ Como se sabe, este documento relata, através da óptica do colonizador, o primeiro contato entre o europeu e o nativo brasileiro (GEBARA, 2004, p. 134).

¹¹ Em 1823, Joaquim Antônio Serpa elaborou o “Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos”. Esse tratado postulava que a educação englobava a saúde do corpo e a cultura do espírito, e considerava que os exercícios físicos deveriam ser divididos em duas categorias: os que exercitavam o corpo; os que exercitavam a memória, além disso, esse tratado entendia a educação moral como coadjuvante da Educação Física (GUTIERREZ, 1972, p. 47).

Em 1810, após a chegada da família real no Brasil, foi criada a Escola Militar pela Carta Régia¹². A introdução da Ginástica Alemã ocorreu posteriormente, em 1860. Foi no ano de 1907, a partir da Ginástica da Escola Militar, que surgiu o embrião da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo.

Já por volta de 1922 foi publicada uma portaria do Ministério da Guerra criando o Centro Militar de Educação Física, cujo objetivo era dirigir, coordenar e difundir o novo método dessa área (CASTELLANI FILHO, 1988).

É fato que a presença dos militares no andamento da Educação Física brasileira resultou em uma relação marcada pela sua influência, visto que no século XIX a Educação Física foi entendida como um artefato indispensável para o processo de desenvolvimento do país, que necessitava de indivíduos fortes e saudáveis.

Darido e Rangel (2011, p. 3) afirmam que

No modelo militarista, os objetivos da Educação Física na escola eram vinculados à formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra; por isso, era importante selecionar os indivíduos “perfeitos” fisicamente e excluir os incapacitados.

Contudo, no decorrer da construção do seu processo histórico, a Educação Física também foi calcada em perspectiva do higienismo¹³, dentre as quais a preocupação com hábitos de higiene e saúde e a valorização do desenvolvimento físico e moral a partir da prática de exercício. “Importante se faz ressaltar, a percepção de que a ação desta pedagogia médica, extravasou os limites da saúde individual” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 42).

Foi a partir do período de 1851 a 1854, por meio da reforma Couto Ferraz¹⁴, que a Educação Física no Brasil foi oficialmente incluída na escola, “[...] tornando a ginástica como disciplina obrigatória no primário e a dança no secundário, além disso, a Educação Física começa a assumir seu caráter higienista. Fazendo-se uso da ginástica [...]” (JÚNIOR, 2011, p. 4).

¹² No Brasil, a criação da Escola Militar, oficializada pela Carta Régia de 04/12/1810, abriu espaço para que, já em 1837 no Município da Corte, se discutisse a criação de uma sociedade escolar que teria, entre outras, a cadeira de “gymnástica” (VALENTE e FILHO, 2006, p. 24).

¹³ No Brasil, o movimento higienista começou a se fazer presente entre o final do século XIX e início do século XX. Ele propunha a defesa da saúde, da educação pública e o ensino de novos hábitos higiênicos pela medicina social. [...] (JÚNIOR e LOVISOLO, 2003, p. 42).

¹⁴ Foi o primeiro esforço oficial de sistematização e controle da instituição primária e secundária no Império do Brasil, além da reformulação das faculdades de direito e de medicina e da Academia de Belas Artes, entre outras. A reforma tem o nome do ministro do Império do Gabinete da Conciliação, Luís Pedreira do Couto Ferraz, que foi o coordenador (JÚNIOR, 2011, p. 14).

Tais concepções higienista e militarista se faziam presentes na Educação Física como disciplina essencialmente prática. Não havia distinção evidente entre instrução física militar e Educação Física. O que fez com que pudesse ser ministrada por ex-praticantes militares.

Para tanto, observamos a contribuição de Rui Barbosa¹⁵,

[...] em seus pareceres sobre as reformas do ensino secundário e superior e do ensino primário [...] em nosso país, se criasse uma mentalidade favorável à prática das atividades físicas, quer sob forma de ginástica, quer sob a de desportos ou exercícios militares [...] mobilizar a atenção para estudar, com profundidade [...] (MARINHO, 1980, p. 27).

Destacamos também o parecer do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que estabeleceu uma concepção de Educação Física como um campo de estudos relacionados a corpo saudável e a intelecto.

Por volta do período entre 1889 e 1920 no Brasil República¹⁶, em relação à legislação que envolve a Educação Física, destaca-se

Lei de 8 de novembro de 1890, cria seis escolas primárias do segundo grau no município da Corte. [...] Decreto nº 3914, de 235 de janeiro de 1901, organiza o Ginásio Nacional. Decreto nº 771, de 5 de abril de 1906, do governo do Estado do Amazonas, cria uma cadeira de Educação Física anexa à Diretoria Geral de Instrução Pública do Estado (MARINHO, 1980, p. 52).

Como observamos, a partir do final do século XIX e início do século XX “[...] as reformas educacionais realizadas em diversos Estados brasileiros, de 1920 a 1928, contemplavam a Educação Física como componente curricular do ensino primário e secundário [...]” (CASTELLANI FILHO, 1988, p. 73).

Nas décadas de 1930 e 1940, segundo Corrêa (2009, p. 6, grifo nosso)

As décadas de 1930 e 1940 se consolidaram como momento histórico de valorização da educação, a qual se constitui motivo de atenção de Getúlio Vargas, que, ao assumir a chefia do Governo Provisório, trata de criar o Ministério da Educação e Saúde, desencadeando reformulações em toda a estrutura educacional. **Nesse período, a Educação Física Escolar ganha destaque na política educacional de âmbito nacional e passa a ser contemplada nos documentos constitucionais e nas reformas levadas**

¹⁵ Rui Barbosa (1849-1923) foi advogado e político de grande expressão na vida cultural do Brasil, quer durante as últimas décadas do Império quer nas primeiras da República. Foi deputado e senador e seus pareceres sobre as reformas de ensino superior, secundário e primário foram emitidos em 1882 e tiveram larga repercussão, influenciando decisivamente para que a Educação Física encontrasse ambiente favorável ao seu desenvolvimento (MARINHO, 1980, p. 27).

¹⁶ A Primeira República foi o período em que os senhores do café ascendem ao poder, alcançam a plenitude e depois declinam para seu ocaso. O café foi o esteio econômico da Primeira República e o símbolo da supremacia política dos fazendeiros de São Paulo (CARONE, 1969, p. 288).

a cabo pelo Ministério da Educação durante os governos de Getúlio Vargas.

Rosa (2008, p. 17) ressalta iniciativas marcantes do governo Vargas¹⁷

[...] foi a ênfase no ensino cívico, na educação física e nos trabalhos manuais, os quais tornaram-se obrigatórios em todas as escolas normais, primárias e secundárias, que só eram reconhecidas caso satisfizessem a essa exigência. O ensino pré-vocacional e profissional passou a ser considerado como o primeiro dever educacional do Estado que, por sua vez, ficava incumbido de fundar escolas de ensino profissional e subsidiar as de iniciativa dos Estados, dos Municípios e de entidades particulares. No entanto, a supervalorização desse ensino esteve, na realidade, muito mais ligada à retórica da cúpula, do que às ações práticas, pelo menos até 1942, quando foram empreendidas reformas e regulamentações.

Quanto a reformas, podemos citar a Reforma Francisco Campos¹⁸ e seus decretos em prol do “[...] interesse pela pesquisa, difusão da cultura, visando ainda ao benefício da comunidade [...]” (ARANHA, 2006, p. 201). Dentre alguns decretos, aludimos:

O Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, cria o Conselho Nacional de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação (que só vão começar a funcionar em 1934); [...] O Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, dispõe sobre a organização do ensino secundário. [...] O Decreto 21.241, de 14 de abril de 1932, consolida as disposições sobre o ensino secundário¹⁹ (ARANHA, 2006, p. 201).

Ao retomar tais informações dando ênfase à Educação Física, salientamos que “[...] Capanema²⁰ inaugurou a Escola Nacional de Educação Física e Desportos, visando principalmente à formação de pessoal técnico em educação física, prática obrigatória nas escolas pela Constituição do Estado Novo [...]” (ROSA, 2008, p. 87).

Já na década de 1960, a Educação Física “[...] continuava sendo obrigatória em todas as escolas primárias, normais e secundárias no Brasil e, enquanto não

¹⁷ A Era Vargas (1930-1945) e, particularmente, o Estado Novo (1937-1945), foi um período cheio de intercorrências e contingências políticas, sociais, culturais e econômicas que trouxeram acontecimentos especiais em todo o país [...] (SCHNACK, 2010, p. 56).

¹⁸ O primeiro ministro da Educação a ser nomeado foi Francisco Luiz da Silva Campos. [...] Os primeiros decretos da educação faziam parte da nova reforma que recebeu o nome do próprio ministro em exercício (GARCIA, 2013, p. 16).

¹⁹ O ensino secundário passou a ser um ensino organizado, com currículo seriado, composto por dois ciclos, um fundamental (cinco anos) e outro complementar (dois anos), com frequência obrigatória e a exigência de habilidades para o ingresso no curso superior (GARCIA, 2013, p. 17-18).

²⁰ Gustavo Capanema, que se manteve à frente do Ministério da Educação durante o período de 1934 a 1945, ou seja, desde antes do Estado Novo (1937) até o momento da redemocratização do país. [...] o início de sua gestão caracterizou-se principalmente pela retomada das campanhas sanitárias, interrompidas entre 1930 e 1934, e pelo início dos estudos visando à criação da Universidade do Brasil e à construção do edifício-sede do ministério no Rio de Janeiro (ROSA, 2008, p. 81).

obrigatória, ao menos aconselhável nos demais estabelecimentos de ensino [...]” (TAMIOSSO e MAZO, 1991, p. 52).

Segundo Darido (2011, p. 2)

[...] Betti (1991) ressalta que, entre 1969 e 1979, o Brasil observou a ascensão do esporte à razão de Estado e a inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo, muito embora o esporte de alto nível estivesse presente no interior da sociedade desde os anos 20 e 30. Nessa época, os governos militares [...] passam a investir pesado no esporte [...] na promoção do país através do êxito em competições de alto nível.

No início da década de 1970, o Decreto-lei nº 69450/71 estabelece que,

[...] A partir desse decreto a Educação Física passou a ser considerada como "a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando [...]". (BRASIL, 1971, p. 1).

Já Castellani Filho (1988, p. 108) reitera que,

A compreensão da Educação Física enquanto matéria curricular incorporada aos currículos sob a forma de atividade [...] explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar [...] cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos [...] Como tal, faz reforçar a percepção da Educação Física acoplada, mecanicamente, à “Educação do Físico”, pautada numa compreensão de Saúde de índole biofisiológica [...] compreensão essa, sustentadora do preceituado artigo 3º do Decreto nº 69.450/71, que diz constituir a aptidão física [...].

Observamos que até a década de 70 a Educação Física perpassa características instrumentais em prol do fazer prático. O inciso II, do art. 5º, da Lei nº 6251/75²¹ confirma que “[...] um dos objetivos básicos da Política Nacional de Educação Física e Desportos é a elevação do nível dos desportos em todas as áreas [...]” (BRASIL, 1975, p. 1).

Nessa lógica, Marinho (1980, p. 106, grifo nosso) pontua que

O desenvolvimento das práticas desportivas de 1946 a 1974, graças a um maior interesse das autoridades governamentais, **os desportos tiveram grande surto no país, principalmente a partir de 1971** [...] sendo impossível detalhar os acontecimentos, cada vez mais numerosos e diversificados [...].

Desse modo, a partir da década de 1980, “[...] o modelo esportivista é muito criticado pelos meios acadêmicos [...]. É nesse momento que a Educação Física

²¹ Art. 1º “A organização desportiva do País obedecerá ao disposto nesta Lei, à regulamentação subsequente e às Resoluções que o Conselho Nacional de Desportos expedir no exercício de sua competência.” (BRASIL, 1975, p. 1).

passa por um período de valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência [...]” (DARIDO, 2011, p. 3).

Carrion (2015, p. 25) afirma que,

Todos os autores e estudiosos que contribuíram, em certa medida, para a construção do pensamento científico da EF são personagens significativos para a área. De acordo com o Daolio (1997), Victor Matsudo realizou simpósios anuais no CELAFISCS (Centro de Estudos do Laboratório de Aptidão Física de São Caetano do Sul) para mostrar a produção acadêmica da EF. João Paulo Medina e Vitor Marinho de Oliveira falaram da crise de identidade que passava a EF nos anos 80 com a publicação de seus livros, respectivamente, “A Educação Física cuida do corpo e... ‘mente’ e “O que é Educação Física?”. Go Tani juntamente com outros autores foi referência na abordagem desenvolvimentista com a publicação do livro “Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista”. João Freire repercutiu intensamente no cenário da EF brasileira com o livro “Educação de corpo inteiro”.

Partindo dessa premissa, surge uma nova visão sobre o campo da Educação Física. Que a tomava como objeto epistemológico e buscava rigor científico, e que pertencia a estudantes e pesquisadores que se opunham à vertente tecnicista e esportivista, hegemônica na área até então.

No decorrer da trajetória da Educação Física, no final da década de 1980 e no início da década de 1990, começa a ganhar espaço a perspectiva crítica “[...] que se contrapõe à tradicional, essencialmente técnica, que valoriza os desportos em detrimento da formação global. Já se percebe uma intencionalidade de mudança na educação física escolar [...]” (JUNIOR e TASSONI, 2013, p. 469).

Ressaltamos nessa trajetória histórica da Educação Física, o professor Manoel Tubino, que contribuiu de forma significativa no esporte educacional, afirmando que “[...] “a prática esportiva como educação social será essencial no desenvolvimento de personalidades e indispensável no processo de emancipação dos jovens [...]” (TUBINO, 1992, p. 32).

No seio da década de 1990, “[...] instaura-se no Brasil as reformas educacionais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional²² (Lei nº 9.394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais²³, as Diretrizes Curriculares

²² § 1º “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.” (BRASIL, 1996, p. 1).

²³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre

Nacionais²⁴ para a Formação de Professores da Educação Básica [...]” (SILVA, 2014, p. 65).

Taffarel (2010, p. 32) sustenta que

Nos anos de 1990 a educação e mais especificamente a formação de professores em todas as áreas, dentre elas a Educação Física, sofreu alterações. São elaboradas e implementadas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998) – respectivamente – que estão permeados pelas recomendações e orientações [...] direcionando assim os vários campos do saber como a própria Educação Física.

Vale ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁵, de 2018, é um documento de caráter normativo, que engloba também a Educação Física. Brasil (2018, p. 213) afirma que

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. [...] É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural.

Diante dos fatos até aqui apresentados, podemos afirmar que, ao menos em tese, a Educação Física hoje possui relevante *status* enquanto componente curricular da educação e da escola brasileira.

programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores (BRASIL, 1997, p. 13).

²⁴ A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Esta lei define, na alínea “c” do seu artigo 9º, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Esta competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatórias para todos os sistemas. Ademais, atribui-lhe, entre outras, a responsabilidade de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional (artigo 7º da Lei nº 4.024/61, com redação dada pela Lei 8.131/95), razão pela qual as diretrizes constitutivas deste Parecer consideram o exame das avaliações por elas apresentadas, durante o processo de implementação da LDB (BRASIL, 2013, p. 7).

²⁵ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 7).

2.1 Epistemologia da Educação Física

Neste capítulo, nossa inquietação está voltada para a Educação Física como ciência, uma vez que por meio desta pesquisa buscamos dar continuidade à especificidade dessa área como campo epistemológico²⁶.

A busca pela “[...] cientificidade tem marcado a humanidade há décadas em todos os campos de atuação do conhecimento humano [...]” (TOJAL, 2010, p. 35). Tal afirmação se consolida por meio de aspirações legítimas do pensamento filosófico, discussões contínuas entre discentes, docentes e pesquisadores nas universidades, artigos e livros científicos, além de congressos, seminários e periódicos especializados.

Para Marques, Kauark e Birchall (2007, p. 9)

O pensar filosófico é uma modalidade do desejo (que os gregos chamavam de Eros) e, enquanto tal, pode e deve ser a expressão de aspirações humanas legítimas, marcadas por interesses variados, em diversos níveis. [...] sabemos que o trabalho do pensamento filosófico se enraíza nas estruturas da afetividade humana e se desenvolve junto com elas. Nessa medida, exercer o pensamento filosófico de maneira viva e autêntica é da maior utilidade para os seres humanos. A Filosofia pode propiciar crescimento [...] em termos de uma maior capacidade de autocompreensão e expressão e, ainda, levar ao desenvolvimento de uma consciência crítica e autônoma.

A ciência emerge de teorias que apresentam o novo, permitindo discussões, experiências, reflexões, críticas, aprofundamentos e resultados. Dessa forma, uma teoria pode ser considerada como um conjunto de consensos, construtos, definições e proposições que, em virtude de suas inter-relações, possibilitam estudos e interpretações de realidades específicas (TUBINO, 2002).

Desse modo, destacamos as seis principais teorias epistemológicas da área de Educação Física. Segundo Tojal (2010, p. 36-37)

[...] optou-se por selecionar as seis que mais transmitem ao autor as possibilidades de aplicação nesta área: A Teoria Pedagógica da Educação Física de Ommo Gruppe. A Teoria Psicocinética de Jean Le Boulch. A Teoria Antropológico-Cultural de José Maria Cagical. A Teoria Praxeológica de Pierre Parlebás. A Ciência da Motricidade Humana de Manuel Sérgio. A Ciência do Desporto de Herbert Haag.

²⁶ A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2002, p. 11).

As principais características dessas teorias são:

A Teoria Pedagógica da Educação Física de Ommo Gruppe foi a primeira teoria publicada em 1965 [...] para Gruppe a pedagogia podia reunir todas as tendências existentes da Educação Física [...] a corporeidade e o jogo constituem-se nas referências para a sua legitimação.

A Teoria Psicocinética é uma teoria desenvolvida pelo francês Jean Le Boulch na década de 1960, também chamada de ciência do movimento humano.

A Teoria Antropológica-Cultural de Cagical expressou o valor da liberdade no progresso humano e que a atividade física é uma necessidade antropológica do homem do nosso tempo.

A Teoria Praxeológica de Pierre Parlebás defende a relevância de uma sociomotricidade, achando-a melhor que a psicomotricidade, pois envolve cooperação entre as pessoas.

A Ciência da Motricidade Humana é considerada uma ciência do homem, que rompe com a Educação Física tradicional, procurando apresentar um paradigma específico da área. [...] é a ciência da compreensão e da explicação das condutas motoras [...] tendo como fundamento simultâneo o físico, o biológico e o antropossociológico.

A Ciência do Desporto de Herbert Haag, criada em 1983, preconizou inicialmente sete campos teóricos: medicina do desporto; biomecânica aplicada ao desporto; psicologia do desporto; pedagogia do desporto; sociologia do desporto; história do desporto e filosofia do desporto. Percebe-se que a ciência do desporto representa um sistema de pesquisa científica, ensino e prática, para o qual o conhecimento de outras disciplinas é integrado (TOJAL, 2010, p. 37-41).

Nessa lógica, observamos que o ato epistemológico,

No campo da Educação Física o uso do termo epistemologia também vem se referindo aos estudos sobre as bases teórico metodológicas da pesquisa científica na área. **A caracterização dessas bases, ou dos pressupostos epistemológicos da prática científica, ajuda a diferenciar diversas formas ou modelos de produção do conhecimento científico e identificar critérios diferenciados de validação desse conhecimento.** (SÁNCHEZ GAMBOA, 2017, p. 2, grifo nosso).

Apreender a significação do processo de produção do conhecimento científico no campo da Educação Física é um dos compromissos aos quais o educador deve se ater na sua formação acadêmica e profissional. Perez Gomes (1992, p. 103) corrobora que o

Conhecimento teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente não em parcelas isoladas da memória semântica, mas em esquemas de pensamento mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a sua própria experiência.

Nesse sentido, afirmamos que a significação da relevância da epistemologia da Educação Física depende da valorização do conhecimento científico pela a prática pedagógica no processo educacional.²⁷

2.2 Educação Física na EJA

Refletir sobre a concepção da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos é uma tarefa árdua e complexa, já que ambas as áreas têm suas especificidades, seus desafios e seus avanços. E sob o ponto de vista do nosso estudo, elas se completam. É o que percebemos ao analisar os seus processos históricos, políticos e sociais.

Segundo Soares (2002, p. 43), a ideia da EJA

Dentro deste caráter ampliado, os termos “jovens” e “adultos” indicam que em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, se desenvolver e constituir conhecimentos, habilidades, competências e valores que transcendam os espaços formais da escolaridade e conduzam à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.

Já Carvalho (2011, p. 12, grifo nosso) confirma que

[...] a Educação Física, como prática pedagógica, aborda/tematiza o conhecimento da área denominada cultura corporal – na qual os jogos, as brincadeiras, as ginásticas, as danças, as lutas, os esportes estabelecem estreita vinculação com os ambientes socioeducacionais em que estão inseridos. **Como prática social, envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que as cria e mantém – ou seja, estão caracterizadas enquanto uma produção humana, ao longo da sua história e, portanto, cultural. O universo da cultura corporal, como norte para a educação física escolar, pode potencializar o contexto heterogêneo e complexo da EJA,** no qual as práticas corporais, lúdicas e de lazer, como linguagem e patrimônio sociocultural, inserem-se em um conjunto de múltiplas oportunidades educativas. Assim, ao estudar o corpo, suas expressões e intervenções, dirigimos nossos esforços para a complexa relação que estabelece com o contexto e as diversas formas como estes podem estar organizados.

Nesse contexto, a inclusão da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos representa uma promoção na aprendizagem dos alunos, “[...] no processo de humanização do homem, provocando a consciência crítica. [...] transformação consciente, fazer parte do exercício de vida do homem, bem como dar significados às práticas [...]” (PEREIRA, 2013. p. 41).

²⁷ Essa compreensão dialética do processo educacional supõe e pressupõe que o processo de construção do conhecimento se faça de acordo com o processo de socialização pelo qual os indivíduos estejam passando [...] (OLIVEIRA, 1989, p. 4).

Brasil (2002, p. 193) diz que

A inclusão da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos representa a possibilidade para os alunos do contato com a cultura corporal de movimento. O acesso a esse universo de informações, vivências e valores é compreendido aqui como um direito do cidadão. [...] Em síntese, a apropriação dessa cultura, por meio da Educação Física na escola, pode e deve se constituir num instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida.

A Educação Física vem para promover a aprendizagem dos jovens e adultos utilizando a cultura corporal de movimento²⁸, seja no âmbito escolar, seja no âmbito profissional desses sujeitos.

Pereira (2013, p. 41, grifo nosso) afirma que

O patrimônio cultural do movimento é apresentado como possibilidade nos PCNs (BRASIL, 1998), para as aulas de educação física escolar, em blocos de conteúdos representativos: esportes, jogos, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo. Os conteúdos, no entanto, não “operam” por si mesmos, desvinculados de significados sociais; como lembra Freire (1998), necessitam ser significados a partir da realidade dos alunos, papel do professor na condução deste processo. A utilização de conteúdos diversos representa a possibilidade de uma relação dialética com o conhecimento destes, não a aceitação simplista, bem como a rejeição automática. **Quem observa uma aula de educação física escolar pode até pensar de maneira simplista que está acontecendo somente uma prática, que os alunos estão somente praticando algum jogo. No entanto, a prática corporal é pano de fundo para pensar o mundo. A ação crítica consciente possibilita pensar nos conteúdos tomando as próprias direções sobre a conveniência,** aceitação ou até mesmo a negação de certas práticas que podem ser consideradas arcaicas.

O ponto central deste capítulo é assegurar o direito dos discentes da Educação de Jovens e Adultos ao que vivências e experiências na Educação Física podem proporcionar ao seu processo de aprendizagem. E isso pode ocorrer por meio da atribuição de uma nova significação à Educação Física. que, de acordo com Brasil (2002, p. 194), pode ser compreendida como

Um ponto de destaque nessa nova significação atribuída à Educação Física é que a área ultrapassa a ideia de estar voltada apenas para o ensino do gesto motor correto. Muito mais que isso, o professor deve problematizar, interpretar, relacionar, compreender junto com os alunos as amplas manifestações de sua área de ensino, de tal forma que eles entendam o significado das práticas corporais.

²⁸ No âmbito mundial, a Cultura Corporal de Movimento pode ser entendida como uma parte da cultura humana, definindo e sendo definida pela cultura geral em uma relação dialética. Segundo Betti (1993), a Cultura Corporal de Movimento abrange o domínio de valores e padrões de atividades físicas, sobretudo as institucionalizadas, como o esporte [...] (DARIDO e RANGEL, 2011, p. 28).

Nessa lógica, todas as iniciativas no âmbito da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos vêm para agregar esforços aos de todos os profissionais envolvidos com a educação de jovens e adultos, a fim de que sejam criadas condições para valorização desse universo. De modo que se tenha mais um núcleo de difusão dessa área cultural que, além de ser regida pela obrigatoriedade legal, tem valor para a construção da cidadania (BRASIL, 2002).

3. METODOLOGIA

Para orientar a metodologia, o objeto de estudo, os objetivos e o método deste trabalho, apoiamo-nos em Sánchez Gamboa e Santos Filho (2013), na medida em que esses autores anunciam que em processos de pesquisa educacional devemos nos ater à dinâmica de compreensão de características quantitativas e qualitativas. No sentido de que ambas estão constituídas no processo de produção de conhecimento em categorias inseparáveis, embora opostas.

Levando em consideração esse esclarecimento, a pesquisa teve caráter qualitativo, neste caso mais bem representado pela abordagem fenomenológica, respeitando as características do Estudo de Caso, a fim de colher informações que nos permitissem responder ao problema da investigação e aprofundar a temática do trabalho.

Chizzotti (2013, p. 80) esclarece que,

A fenomenologia considera que a imersão no cotidiano e a familiaridade com as coisas tangíveis velam os fenômenos. É necessário ir além das manifestações imediatas para captá-los e desvelar o sentido oculto das impressões imediatas. O sujeito precisa ultrapassar as aparências para alcançar a essência dos fenômenos.

O método de pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica traz no seu bojo um processo que exige um comando de interpretação que englobe o restabelecimento de significados, o sentido ou os vários sentidos (polissemia) dentro de totalidades de significação.

De acordo com Sánchez Gamboa (2013, p. 93),

As abordagens fenomenológico-hermenêuticas iniciam o processo, valendo-se da parte (o símbolo, o gesto, a expressão, o texto, a manifestação do fenômeno), e caminham em direção do todo, recuperando o contexto de significação (método compreensivo). O conhecimento acontece quando captamos o significado dos fenômenos e desvendamos seu verdadeiro sentido, recuperando (de forma também rigorosa) os contextos, as

estruturas básicas e as essências (invariantes), com base nas manifestações empíricas (variantes).

Sob a perspectiva da fenomenologia, conhecer é compreender os fenômenos a partir do propósito de observá-los como independentes de quaisquer influências prévias; buscar captá-los como se fosse a primeira vez. Requer o objetivo de deixar de lado todos os preconceitos, teorias e definições utilizadas para dar sentido às coisas.

Triviños (1987, p. 122) afirma que “[...] a ideia de que o comportamento humano, muitas das vezes, tem mais significados do que os fatos pelos quais ele se manifesta”. Assegura que a pesquisa qualitativa em educação contribui para a apropriação do saber; desde a necessidade de investigar a teoria do conhecimento (gnosologia), até descobrir as características culturais que envolvem a existência das pessoas que participam da pesquisa. O que resulta na condição do pesquisador consolidar seu conjunto de estratégias metodológicas, marcadas, fundamentalmente, pela flexibilidade da ação investigativa.

Nesse sentido, a pesquisa buscou analisar os discursos dos pesquisados, retirando unidades de significados e confrontando-as entre si, para então obter pontos de concordância ou discordância em relação às suas experiências com a prática pedagógica docente na Educação Física da Educação de Jovens e Adultos. Tal interpretação beneficia tanto que já atuam nesse campo, como simpatizantes ou interessados em seguir a carreira, na medida em que traz informação fidedigna para profissionais e novos esclarecimentos para a comunidade acadêmica.

3.1 Fase exploratória da pesquisa

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR), Campus Boa Vista. Com base na Lei 11.892/2008²⁹ e em seu artigo 7º, observamos os objetivos elencados pela instituição e destacamos o seguinte:

Ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos (PDI-IFRR, 2014, p.44).

²⁹ Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências (BRASIL, 2008, p. 1).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, afirma que no Art. 37 §3º “A Educação de Jovens e Adultos deverá articular-se, **preferencialmente**, com a Educação Profissional (BRASIL, 1996, p. 13, grifo nosso)”.

Por esse motivo, a partir do Decreto nº 5.840/2006 foi criado o Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA). Sendo que essa iniciativa ocorreu como ação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Brasil (2006, p. 1) atesta que

Sua criação foi uma decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual em geral são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio.

O Plano Nacional de Educação (PNE)³⁰ também vem para fomentar a relevância do compromisso com a Educação de Jovens e Adultos. A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 se refere à meta 10, que consiste em “[...] oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional [...]” (BRASIL, 2014, p. 1).

Ressalta-se aqui que tais matrículas ofertadas ao público da EJA, conforme o art. 38 da LDBEN 9394/96, “[...] realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos [...]” (BRASIL, 1996, p. 13).

Desse modo – e levando em consideração as características dos jovens e adultos atendidos no ensino fundamental ou médio –, observamos quão relevante é para eles alcançar um elevado nível de escolaridade. Para o âmbito profissional, é fundamental que esses trabalhadores possam dar continuidade à formação no ensino básico de forma integrada ou concomitante.

Segundo o Regimento Geral do IFRR (BRASIL, 2014, p. 21), “Art. 50. O campo de atuação da API³¹ abrange as Políticas Inclusivas [...] III. políticas de direitos humanos para inclusão de jovens e adultos”.

³⁰ Art. 1º É aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei [...] com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, p. 1).

³¹ Art. 49. A Assessoria de Políticas Inclusivas – API, vinculada ao gabinete da reitoria, será composta por um servidor que será o Assessor(a) de Políticas Inclusivas e uma equipe permanente constituída

O que afirma o compromisso da instituição de atender o público de jovens e adultos. Por esse motivo, a oferta de cursos, de acordo com o regimento geral do IFRR, abrange:

Art. 212. O IFRR, conforme a legislação em vigor, a demanda identificada e as condições internas de cada Unidade de Ensino, Pesquisa e Extensão, poderá ofertar os seguintes cursos: [...] V. Curso Técnico na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos; [...] (BRASIL, 2014, p. 94).

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRR, esta instituição vem contribuindo há 20 anos para o desenvolvimento do Estado de Roraima, “ao promover a inclusão social de jovens e adultos, por intermédio das ações de formação profissional, estando perfeitamente inserido no contexto local e regional (BRASIL, 2014-2018, p. 37)”.

Além disso, o PDI do IFRR (2014-2018, p. 37) afirma que,

[...] As modalidades dos cursos do IFRR estão distribuídas da seguinte forma: [...] Campus Boa Vista: Cursos técnicos subsequentes, cursos técnicos integrados ao ensino médio na modalidade EJA, cursos técnicos integrados ao ensino médio, cursos superiores e cursos de pós-graduação.

De acordo com dados fornecidos pelo PDI do IFRR (2018), a história dessa instituição se divide em cinco etapas: Escola Técnica de Roraima integrante da rede de ensino do Território Federal de Roraima, Escola Técnica de Roraima integrante do sistema de ensino do Estado de Roraima, Escola Técnica Federal de Roraima, Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima. Sobre as quais especificamos que:

1. Escola Técnica de Roraima integrante da rede de ensino do Território Federal de Roraima: implantada como Escola Técnica, em 1986 [...] funcionando em dois blocos cedidos pela Escola do Magistério.
2. Escola Técnica de Roraima integrante do sistema de ensino do Estado de Roraima: em 21 de dezembro de 1989, por meio do Parecer nº 26/89, o Conselho Territorial de Educação (CTE-RR) autoriza e reconhece a Escola Técnica de Roraima [...].
3. Escola Técnica Federal de Roraima: em 30 de junho de 1993, por meio da Lei nº 8.670 [...] é criada a Escola Técnica Federal de Roraima [...].
4. Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima: com a transformação da instituição em Centro Federal de Educação Tecnológica de Roraima (CEFET-RR), por meio do Decreto Presidencial de 13 de novembro de 2002 [...].
5. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima: no dia 29 de dezembro de 2008, o presidente da República sanciona a Lei nº

de profissionais com perfis voltados para as diferentes áreas de inclusão de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais - PNEE's (BRASIL, 2014. p. 20).

11.892, criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, concretizando, assim, **um salto qualitativo na educação voltada para milhares de jovens e adultos em todas as unidades da federação** [...] (BRASIL, 2014-2018, p. 38 e 39, grifo nosso).

Em relação à modalidade Educação de Jovens e Adultos, abordamos que no IFRR “[...] o PROEJA que “[...] se coaduna com a política nacional para a educação de jovens e adultos, trazendo uma proposta educacional na perspectiva da inclusão social emancipatória, que não se restringe a “tempos próprios” e “faixas etárias”, mas se faz ao longo da vida [...] (BRASIL, 2014-2018, p. 95).

Dentre os marcos legais e documentos citados, ressaltamos que um dos principais objetivos a serem notados é o de “Desenvolver mecanismos de articulação entre a educação de jovens e adultos e a formação inicial e continuada de trabalhadores, no sentido de melhorar a escolaridade desse segmento” (BRASIL, 2014-2018, p. 99).

Diante dos marcos legais existentes, percebemos a importância de que seja dada continuidade à ampliação da educação de jovens e adultos. Observa-se a trajetória dessa modalidade como política pública educacional³² no campo da EJA nas redes de ensino, quer sejam públicas ou privadas.

Sendo que a persistência de pesquisadores e de instituições de ensino no sentido de colaborar com o avanço da educação de jovens e adultos vem sendo observada. Neste caso, por parte do Instituto Federal de Roraima, com a intenção de contribuir como área de estudo dos campos educacional, político e social.

3.2 Procedimentos prévios à coleta de informações

Nesta seção, especificamos etapas que constituíram o desenvolvimento deste trabalho. Inicialmente, foi instituída uma base em fontes bibliográficas, já que, como pesquisadores da ciência da educação, entendemos que a ciência busca o aprofundamento dos fatos. Esse é um dos fatores que nos motiva a fundamentar a pesquisa, visto que a produção de conhecimento requer pesquisas, leituras,

³² Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

interpretações e anotações com base em livros, artigos científicos, revistas, revisões literárias e análise documental.

Outra etapa foi a pesquisa de campo, realizada após a aprovação do parecer, número 3.940.488, por parte da Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Roraima – UERR. Nessa fase, buscamos compreender os saberes pedagógicos da Educação Física na EJA do Campus de Boa Vista. É importante citar que obtivemos os documentos necessários para formalizar a autorização para adentrarmos o campo: carta de anuência para a autorização da pesquisa, que será apresentada ao gestor da instituição; parecer do Comitê de Ética de Pesquisa; e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi apresentado aos participantes colaboradores (ANEXO B).

Em seguida, dando continuidade à pesquisa, foram estabelecidos contatos prévios com os participantes, com a finalidade de esclarecê-los sobre os objetivos, os procedimentos, as etapas e a importância deste estudo. Além disso, esse primeiro contato foi útil para atestar a participação dos professores na pesquisa, possibilitando a elaboração de um cronograma para a realização das entrevistas.

3.3 Coleta de dados

Para a coleta de dados, realizada por meio de entrevistas, foi utilizada uma sala individualizada, arejada e com os devidos cuidados com a segurança, como o uso de máscara e álcool em gel, no escritório da residência da pesquisadora. Enquanto a outra entrevista foi realizada por videoconferência. Ressaltamos que cada entrevista teve uma duração aproximadamente de dezesseis minutos e quem transcreveu tais conteúdos foi a própria pesquisadora.

No início de 2020, dada a situação de pandemia do novo Coronavírus, causador da doença Covid-19, durante o período de coleta de dados da pesquisa, a pesquisadora seguiu as recomendações do Ministério da Saúde em relação à Covid-19, a fim de proteger a saúde dos participantes e da comunidade. Foram tomadas as devidas precauções, como o distanciamento de pelo menos dois metros, a colocação do gravador próximo ao participante, além do uso de máscara e de álcool em gel. Tais medidas foram utilizadas para evitar a propagação do vírus e a disseminação da doença.

A escolha do local garantiu ao entrevistado e ao pesquisador comodidade e sigilo, deixando, assim, o participante da pesquisa à vontade e livre de eventuais constrangimentos em função da presença de outros.

Objetivando conhecer significações referentes à prática docente dos professores egressos na sua relação com a EJA, foi criado um roteiro de entrevistas semiestruturado (APÊNDICE A). Esse instrumento foi composto por perguntas focadas em assuntos específicos, abordando como eles são compreendidos e trabalhados na atuação docente dos participantes. O roteiro possui quinze questões, que, alinhadas por similaridade, formam dois blocos de perguntas, cada um direcionado para responder a um dos objetivos específicos.

As entrevistas foram gravadas em áudio M4A e WAV, retidas em um computador portátil (notebook) modelo Samsung r663k utilizado para a construção da pesquisa, transcritas e armazenadas no formato Word para Windows 10, no mesmo computador, que serviu de base para a análise dos dados e interpretação do objeto de pesquisa.

Destarte, tal estrutura descrita acima permitiu um melhor desempenho da pesquisa, trazendo contribuições tanto para o pesquisador, como para a instituição na qual o estudo foi desenvolvido. O grau de liberdade conferido e a confiança demonstrada pela concessão da autorização para a pesquisa asseguraram a responsabilidade da mesma e a de seus idealizadores, resguardando e promovendo os participantes e, por conseguinte, o IFRR; o que acabou por valorizar todos os envolvidos neste trabalho.

3.4 Observação

Em função de suas características, o propósito do estudo de buscar informações e explorar suas significações possibilitou uma visão mais adjunta das situações vivenciadas pelos participantes da pesquisa. Sendo que, durante as entrevistas com os docentes egressos do IFRR, anotações foram registradas em um diário – “O diário de campo se constitui de um caderno espiral simples, por ser de fácil manuseio e não constituir um instrumento invasivo. Possui numeração de páginas e são registradas datas no cabeçalho correspondentes aos dias de contato com o campo de estudo” (PEREIRA, 2013, p. 59).

Conforme Negrine (2004, p. 67), a observação

[...] requer que se utilizem processos mentais superiores como: a atenção, a percepção, a memória e o pensamento, para observar fatos e realidades sociais presentes. Nesse caso é fundamental que a observação das pessoas se realize num contexto real no qual desenvolvem normalmente suas atividades.

Segundo Lüdke e André (1986), ao observar devemos ter como primeira tarefa a delimitação do estudo. Definindo claramente “o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 25).

Silva (2007) elenca algumas características importantes que o observador deve ter, a fim de auxiliá-lo na coleta das informações: intenção, motivação pelo interesse da pesquisa e relação com o problema em questão. Segundo a autora, quanto mais detalhada e descritiva for essa etapa, mais eficiente será o processo de análise e interpretação das informações.

Ressaltamos que a observação foi útil, pois permitiu a ação compreensiva de não perder informações importantes perceptíveis em ocorrências durante o processo da pesquisa de campo.

3.5 Participantes da pesquisa

A pesquisa teve como participantes dois docentes de Educação Física que atuaram na Educação de Jovens e Adultos no IFRR-Campus Boa Vista. Como critério final de inclusão, foram eleitos aqueles com graduação em Educação Física que aceitaram participar.

Para Negrine (1999, p. 69, grifo nosso), no âmbito da pesquisa qualitativa, “[...] **o fundamental, na maioria das vezes, não é a quantidade de participantes a serem observados para a validação do estudo, mas sim, a observação em profundidade, por aportar elementos significativos** de determinadas situações [...]”.

Os docentes de Educação Física foram selecionados intencionalmente, levando em consideração o fato de já terem atuado na Educação de Jovens e Adultos, lotados no município de Boa Vista (RR), de ambos os sexos. A respeito da seleção dos participantes, segundo Turato (2003, p. 356), “[...] a amostragem proposital está para a pesquisa qualitativa assim como a amostragem randômica

(aleatória) está para a pesquisa quantitativa [...]”. Ele acrescenta ainda que, nesse tipo de estudo,

O autor do projeto delibera quem são os sujeitos que comporão seu estudo, segundo seus pressupostos de trabalho, ficando livre para escolher aqueles cujas características pessoais (dados de identificação biopsicossocial) possam, em sua visão enquanto pesquisador, trazer informações substanciais sobre o assunto em pauta (TURATO, 2003, p. 356).

Minayo (1998, p. 102) corrobora com essa assertiva, quando afirma que “a abordagem qualitativa privilegia os sujeitos sociais que detêm atributos que o investigador pretende conhecer”.

É importante esclarecer que o foco do nosso estudo é a EJA, e não a Educação Profissional, já que o próprio regimento geral do Instituto Federal de Roraima, no seu artigo 212, afirma que os públicos-alvo são os jovens e os adultos. Nesse sentido, os participantes da pesquisa foram os professores egressos que já atuaram na EJA.

Sobre a aceitação em participar de entrevistas, Turato (2003, p. 358) afirma que ela se dá por meio da “Concordância em Participar”, que se define pelo entrevistado estar “[...] de acordo com as cláusulas do termo de consentimento pós-informação para participação em pesquisa [...]” e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Portanto, foram eleitos aqueles que aceitaram participar da pesquisa, pertencentes ao quadro de docentes egressos do IFRR, Campus Boa Vista.

Pelo fato de o objeto de investigação constituir-se de percepções, experiências e vivências dos professores no desenvolvimento de suas atividades na docência e de práticas pedagógicas em Educação Física na EJA, seus discursos foram tomados como parte elementar desta pesquisa.

3.6 Análise de conteúdo

Para Bardin (2011, p. 47), o termo “análise de conteúdo” designa:

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

Nesta análise, buscamos compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens, pois acreditamos que o sentido da comunicação nos permitirá alcançar outras significações, a partir da teoria e após a coleta de informações.

Por isso, primeiramente, na fase de diagnóstico buscamos conhecer melhor os partícipes do processo investigativo, no que tange ao perfil dos docentes anotamos as informações por meio do word: idade, estado civil, formação superior, instituição de formação e tempo de docência.

Abordamos também temas como: características socioeconômicas; conteúdo da educação física escolar; importância da Educação Física na formação do cidadão; influência das aulas de Educação Física na EJA; processo de avaliação da Educação Física na EJA.

No estágio de pré-análise fizemos uma organização das obras científicas e dos documentos como LDB de 1996, BNCC de 2018, PCN de 1989, dentre outros, relacionados à Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente a importância dos saberes pedagógicos da Educação Física para a EJA.

De acordo com Bardin (1977, p. 117), a análise de conteúdo “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero, com critérios previamente definidos”.

Destarte, no tratamento e interpretação dos resultados obtidos, em prol de contribuir com a visualização e o aprofundamento das análises e discussões, os dados das entrevistas foram a partir de quatro categorias de análise: ser professor de Educação Física na EJA; compreendendo a Educação Física na EJA; a importância da formação docente; Educação Física e os seus saberes pedagógicos na EJA.

3.7 Plano de Trabalho

De acordo com a proposta deste trabalho, ele foi desenvolvido em etapas com objetivos e métodos específicos (procedimentos da pesquisa):

Etapa A: Estudos atuais em Educação Física, no qual foram pesquisados temas contemporâneos sobre a Educação Física na modalidade de Educação de

Jovens e Adultos. Nesta etapa foram selecionados os participantes que iriam compor o estudo.

Etapa B: Mapeamento dos conteúdos abordados na Educação Física: fase exploratória inicial, na qual foi realizado um diagnóstico sobre os principais conteúdos que compõem o quadro atual da Educação Física e sobre as práticas pedagógicas na EJA, por meio de referenciais bibliográficos em consonância com a análise das entrevistas;

Etapa C: Análise da percepção dos professores sobre a prática docente, no que diz respeito a aprendizado e a conscientização dos alunos em relação à Educação Física na Educação de Jovens e Adultos.

3.8 Cronograma da Pesquisa

O cronograma com suas respectivas ações por semestre letivo, trata da articulação do tempo do curso com as etapas que foram desenvolvidas no processo investigativo.

Etapas	2019		2020	
	1º Sem.	2º Sem.	1º Sem.	2º Sem.
Disciplinas obrigatórias	X	X	X	X
Revisão bibliográfica	X	X	X	X
Início do plano de trabalho	X	X		
Fase A: Estudos atuais em Educação Física	X	X	X	
Fase B: Mapeamento da Educação Física na EJA	X	X	X	
Qualificação do projeto		13 de dez.		
Submissão ao CEP			22 de jan.	
Coleta dos dados após aprovação do CEP			X	
Coleta dos dados da entrevista			15 a 22 de abril	
Fase C: Análise dos dados coletados sobre a prática docente.			A partir 23 de abril	1 de jun.

Redação parcial da dissertação			A partir de 29 de jun.	
Redação final da dissertação				1 a 30 de out
Defesa da dissertação				3 de nov.

Tabela: cronograma da pesquisa

1º Semestre de 2019: Disciplinas obrigatórias, revisão bibliográfica, estudos atuais em Educação Física e Mapeamento da Educação Física na EJA.

2º Semestre de 2019: Disciplinas obrigatórias e revisão bibliográfica; mapeamento da Educação Física na EJA; Qualificação do projeto.

1º Semestre de 2020: Disciplinas obrigatórias e revisão bibliográfica; mapeamento da Educação Física na EJA; Submissão ao CEP; Coleta dos dados após aprovação do CEP; Coleta dos dados da entrevista - 8 a 17 de abril; Análise dos dados coletados sobre a prática docente; Redação parcial da dissertação.

2º Semestre de 2020: Revisão Bibliográfica; Análise da prática docente; Análise dos dados; Redação final da dissertação; Defesa da dissertação.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresentamos as entrevistas realizadas com os participantes pesquisados e a análise das informações obtidas, desenvolvidas à luz do referencial teórico adotado. Ressaltamos que tais informações são reflexões que poderão favorecer pesquisadores, acadêmicos e profissionais que buscam fazer ciência e compreender melhor a realidade.

4.1 Ser professor de Educação Física na EJA

Proporcionar reais significados para a aprendizagem do aluno da EJA é buscar de formas diretas e indiretas a compreensão da sua importância para a vida social, cultural e profissional desses sujeitos. A partir dessa informação, uma das questões que estimulou a nossa curiosidade foi a forma como os professores de Educação Física optaram ou foram encaminhados para lecionar na EJA no IFRR - Campus Boa Vista.

Para encontrar uma possível resposta, perguntamos quantos anos de experiência o entrevistado teve na EJA. E a resposta foi dada da seguinte maneira:

“Não, eu tive só uma única experiência no Instituto Federal de Educação, quando fui convidado para ministrar aulas de educação física no curso de edificações, e ele funcionava pela parte da noite lá no Instituto. Então tive nesse ano, o ano de experiência na EJA”. O interesse pela EJA não foi que surgiu de mim; apareceu que, o curso de EJA tinha de, construção de edificações né, que é construção civil, tem agora a disciplina de educação física e nós não temos professores e vamos ver quem são os professores aqui que estão disponíveis e que podem trabalhar. Muitos se recusaram porque tinha que, gente que trabalhava só de manhã e de tarde, tinha que voltar à noite e eu me prontifiquei, eu digo eu quero, não conheço, mas eu quero, quero, eu gosto de desafios, gosto de desafios, gosto de desafios na minha vida. Digo eu vou! Aí fui, procurei ler, ver o que que era, como é que era que tem que fazer, então isso valeu, me serviu de muita coisa, me serve de lição, de aprendizagem, acho que aprendi mais com eles do que eles comigo. Isso aí é sem dúvida nenhuma! Muito mais com eles. Eu aprendi a ver as coisas, porque é muito mais fácil eu tá sentado de manhã e de tarde dar aula pra cursos, eu dava aula pra curso superior de Educação Física já, pro curso técnico de Turismo, muito mais fácil dar pra eles, do que tá lá com a EJA. Eu tinha uma visão diferente, quando peguei esses alunos foi outra visão. Esses alunos foram diferenciados mesmo. - Ah, mas a gente não pode diferenciar aluno. A gente não pode diferenciar o tratamento dos alunos, mas o tipo de aprendizagem a gente precisa diferenciar.” (Entrevistado 1).

Primeiro, enfatizaremos a última frase do entrevistado 1, pois ela nos traz reflexões sobre o tipo de aprendizagem. No caso, ressaltamos o tipo de ensino que

o educador pode propiciar ao aluno da EJA, ao levar conteúdos e procedimentos diferentes, proporcionando novas experiências e novos conhecimentos.

Como afirma Hernández (1998, p. 75), “O papel do professor é o de intérprete desse processo facilitador de novas experiências que levam os alunos a outras situações e problemas”. É a partir desse sentido de reconhecer a equidade das relações humanas e a necessidade de ensinar de forma diferenciada, é que o discente da EJA, nas aulas de Educação Física, vivenciará significativamente uma nova aprendizagem.

Portanto, no processo de ensino, professores, coordenadores, gestores e todos que fazem parte da instituição escolar poderiam focar os saberes singulares dos alunos, considerando as formas peculiares de cada um pensar, agir e aprender.

A partir deste parágrafo, voltaremos a nossa atenção para três itens da resposta do entrevistado 1: primeiro, os desafios da vida profissional com os quais o entrevistado se deparou; segundo, sua iniciativa de conhecer e se aprofundar na realidade da EJA; e terceiro, uma nova visão de aprendizagem que foi construída dialeticamente entre aluno e docente.

Quando discorreremos sobre desafios na vida profissional, vale destacar um posicionamento sobre o que o desenvolvimento proporcional proporciona.

Segundo Day (2001, p. 308, grifo nosso):

[...] uma variedade de experiências de aprendizagem que encorajam os professores a refletir e a investigar o seu pensamento e a sua prática, através da interação entre a sua experiência e a dos outros, para que possam **abraçar o desafio dos novos papéis de ensino e encará-los como desafios em vez de pesos a carregar.**

Diante dos desafios com os quais o entrevistado 1 se deparou, como a sua inexperiência na área da EJA e o compromisso de ministrar aulas de Educação Física em uma modalidade de ensino que o tirava da sua zona de conforto profissional. Contudo, tal situação gerou algo novo para a sua vida docente, vivenciado de forma positiva. É perceptível que, para esse educador, encarar essa nova aventura de trabalhar com turmas da EJA no IFRR foi uma oportunidade de alcançar novas experiências profissionais.

Quanto à experiência do entrevistado 2 na EJA, temos:

[...] era eu, o professor M. começou, ele ministrou por dois anos e depois eu peguei. Depois eu não quis mais também porque naquele período como a gente tinha muita turma, tinha opção, aí outros colegas não quiseram e a EJA realmente ficou um pouco a deriva né. Ou seja, uma obrigatoriedade

que é imposta pela Secretaria de Educação, mas isso não tem se cumprido, apesar de que nós termos feito algo enquanto nós estávamos lá [...] o interesse pela EJA surgiu nesse período aí e praticamente em 2002 [...] aí eu digo tô trabalhando, tô estudando EJA, tô dando um reforço, eu vou aproveitar e trabalhar com esses alunos até porque na época também eu tava acabando de sair lá da coordenação noturna então eu conheci bem aquela realidade de lá, os alunos ficavam assim muito à deriva, eu fiquei, trabalhei ainda três anos ministrando aula a noite na EJA. A EJA ela é bem interessante porque se você for como profissional de Educação Física pra dar aula de educação física você não vai conseguir né, mas acredito que essas perguntas vêm mais pela frente né. (Entrevistado 2).

Percebemos no trecho acima algumas informações relevantes: primeiro, observamos a EJA fora do centro das atenções dos professores; a opção de atuar na modalidade era não apenas preterida por outras, mas recusada. Segundo o desafio de dar continuidade ao trabalho com a importância da Educação Física na EJA; afinal, aparentemente a ausência de motivação entre professores é um obstáculo.

Talvez encarar essa realidade force os educadores a sair da zona de conforto, pois atuar na EJA pode causar certa insegurança, medo ou até mesmo frustrações profissionais. E terceiro, vimos a persistência dos educadores que aceitaram trabalhar na EJA; sua disposição para não desistir diante da realidade de seus alunos.

Para Freire, perante os desafios impostos pela realidade objetiva, nós não devemos nos deixar paralisar pelo medo, pois

A questão que se coloca não é, de um lado, negar o medo, mesmo quando o perigo que o gera é fictício. O medo, porém, em si é concreto. **A questão que se apresenta é não permitir que o medo facilmente nos paralise ou nos persuada de desistir de enfrentar a situação desafiante sem luta e sem esforço** (FREIRE, 2009, p. 27, grifo nosso).

A disposição para enfrentar os desafios da EJA foi decisiva para que os entrevistados aceitassem encarar esse trabalho em suas vidas profissionais,

Eu me prontifiquei, eu digo eu quero, não conheço, mas eu quero, quero, eu gosto de desafios, gosto de desafios, gosto de desafios na minha vida. Digo eu vou! Aí fui, procurei ler, ver o que que era, como é que era que tem que fazer, então isso valeu, me serviu de muita coisa, me serve de lição, de aprendizagem, acho que aprendi mais com eles do que eles comigo. Isso aí é sem dúvida nenhuma! (Entrevistado 1).

[...] aí eu digo tô trabalhando, tô estudando EJA, tô dando um reforço, eu vou aproveitar e trabalhar com esses alunos até porque na época também eu tava acabando de sair lá da coordenação noturna então eu conheci bem aquela realidade de lá, os alunos ficavam assim muito à deriva, eu fiquei, trabalhei ainda três anos ministrando aula a noite na EJA. (Entrevistado 2).

Observamos que como professores buscamos alcançar uma capacidade de resposta à altura do desafio que nos é dado. Em prol de possibilidades para enfrentá-lo, seja de forma exitosa ou não. Entretanto, esse processo crítico-reflexivo implica em avanços do saber docente, resultantes da certificação de que somos capazes de superar nossas limitações diante das responsabilidades assumidas.

Sobre a nova visão de como a aprendizagem ocorre por meio da conexão entre aluno e professor, destacamos algumas questões. Ao abordar relações entre educador e educando, Freire (2009, p. 51) afirma que tais vínculos

[...] incluem a questão do ensino, da aprendizagem, do processo de conhecer-ensinar-aprender, da autoridade, da liberdade, da leitura, da escrita, das virtudes da educadora, da identidade cultural dos educandos e do respeito devido a ela. Todas essas questões se acham envolvidas nas relações educadora-educandos.

É refletindo sobre a prática educativa que conheceremos as realidades nas quais os alunos vivem, na esperança de que professores e alunos tenham muito a ensinar e a aprender também, reconhecendo que os processos de ensino e aprendizagem são inacabados. Conforme a reflexão do entrevistado 1,

Eu aprendi a ver as coisas, porque é muito mais fácil eu tá sentado de manhã e de tarde dar aula pra cursos, eu dava aula pra curso superior de Educação Física já, pro curso técnico de Turismo, muito mais fácil dar pra eles, do que tá lá com a EJA. Eu tinha uma visão diferente, quando peguei esses alunos foi outra visão. Esses alunos foram diferenciados mesmo. - Ah, mas a gente não pode diferenciar aluno. A gente não pode diferenciar o tratamento dos alunos, mas o tipo de aprendizagem a gente precisa diferenciar”.

Segundo Pérez Gómez (1998, p. 371): “A reflexão sobre a ação é um componente essencial do processo de aprendizagem permanente que constitui a formação profissional”. Compreender a importância da ação docente na aprendizagem é possibilitar a sua construção a partir da aproximação com a realidade dos educandos.

Quando refletimos sobre o trabalho docente em função da experiência do entrevistado 1 como professor, do modo como ele captou e percebeu significados para si, podemos falar da docência como experiência. Tardif e Claude (2009, p. 51) afirmam que “[...] a experiência pode ser vista como um processo de aprendizagem espontânea que permite ao trabalhador adquirir certezas [...]”, mas para isso é preciso que ela seja vivenciada reflexivamente.

Ressaltamos que tal experiência pode ser assim compreendida:

[...] não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e significação de uma situação vivida por um indivíduo. É assim, por exemplo, que se fala de experiências que mudam uma vida, que não têm necessidade de repetir-se, mas que influenciam de uma só e única vez toda a existência profundamente [...] (TARDIF e CLAUDE, 2009, p. 51).

Acreditamos que a experiência como professor de Educação Física na EJA, vivenciada com intensidade, foi decisiva para a formação de novas significações pelos entrevistados. Adquiriram um novo olhar a partir de uma experiência única na vida profissional.

Partindo da experiência individual, compreendemos que ela pode ser partilhada coletivamente dentro do mesmo universo de trabalho docente. Tardif e Claude (2009, p. 52-53, grifo nosso) afirmam que

Essas ideias nos parecem importantes, pois introduzem uma dimensão social no próprio coração da experiência individual, permitindo assim inscrever-se as experiências de cada um num horizonte mais ou menos compartilhado de situações comuns, típicas e de sentido semelhante. **Com relação a isso, se a experiência de cada docente que encontramos é bem própria, ela não deixa de ser também a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições.**

Analisando os anos de experiência na área de Educação Física que o professor participante da pesquisa possui, observamos quanto conhecimento ele acumulou e pôde compartilhar com o nosso universo acadêmico:

O entrevistado 1 (grifo nosso) comenta:

Olha eu **fiquei uns quarenta e poucos anos**, contando desde a época que eu não era, que eu era professor leigo até a minha aposentadoria. Só atuei em toda a minha vida, não tive outro emprego, **não trabalhei em outra coisa, a não ser em educação física.**

Dimensão também demonstrada pelo relato do entrevistado 2 (grifo nosso):
 “Bom se eu levar em conta **só a parte pedagógica e escola são 32 anos** né, apesar de muito antes eu já trabalhava com academia, artes maciais e musculação.”

Esses saberes experienciais da docência, segundo Tardif (2002, p. 38), são aqueles que o docente desenvolve no exercício da sua prática pedagógica no “trabalho e no conhecimento de seu meio”. Antunes (2001, p. 30) afirma que

[...] através da trajetória da vida e dos percursos educativos de cada professor no decorrer da sua carreira docente. Neste sentido, cabe destacar que a prática docente desenvolvida na sala de aula é resultante não só dos conhecimentos adquiridos através do ingresso na licenciatura, mas também da trajetória de vida e do saber da experiência.

Podemos inferir, nesse sentido, que vivências de situações profissionais não são somente experiências pessoais, mas também podem ser consideradas como experiências sociais. “[...] Em síntese o que nos interessa com essa noção de experiência social do ator é precisamente as situações e significações pelas quais a experiência de cada um é também, de certa maneira, a experiência de todos (TARDIF e CLAUDE, 2009, p. 53)”.

4.2 Compreendendo a Educação Física na EJA

Primeiro conciliei a turma. Senti o que que era a turma, como era essa turma, o que que eu poderia passar para essa turma, então, o que que eu vi? Que era uma turma que já chegava a noite muito cansada, alunos que já tinham parado muitos anos de estudar, com dificuldade imensa de retornar, não era nem aprendizagem, era de retornar porque estava muito tempo parado pra você voltar o ritmo novamente, tem um problema sério. E eles chegavam muito cansados. Eu tinha um aluno que era pedreiro, quando ele chegava lá, minhas aulas sempre eram nos primeiros tempos, ele dizia professor hoje tô morto, carreguei muita pedra, fiz muita massa, mas eu venho porque eu quero ser alguma coisa. (Entrevistado 1).

A concepção que os professores de Educação Física têm em relação à EJA é um marco importante para refletirmos sobre os seus saberes pedagógicos nessa modalidade. De acordo com Dalpiaz (2008), devemos acreditar que a EJA representa um espaço pedagógico social na escola, uma situação ímpar de ensino e aprendizagem que possibilita ao educando um espaço democrático de conhecimento.

Precisamos ter conhecimento sobre a Educação Física na proposta pedagógica da escola. A LDB (1996), afirma que ela é um componente curricular obrigatório na Educação Básica. Lembrando que essa etapa abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A partir dessa informação, cabe citar que a Educação Física, segundo Brasil (1996 p. 22), pode ser facultativa para alunos de certos perfis.

“[...] que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; que tenha prole; amparado pelo Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969... Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica [...] que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; maior de trinta anos de idade [...]”.

Destacamos os dois últimos itens com a finalidade de analisar a influência da prática docente dos participantes pesquisados na Educação Física da Educação de Jovens e Adultos do IFRR - Campus Boa Vista.

Entretanto, na visão do entrevistado 2, a Educação Física na EJA é uma obrigatoriedade que possibilita novas aprendizagens e novos ensinamentos. Vejamos:

Ou seja, uma obrigatoriedade que é imposta pela Secretaria de Educação, mas isso não tem se cumprido, apesar de que nós termos feito algo enquanto nós estávamos lá. Nós trabalhávamos com alguns projetos, [...] aí eu digo tô trabalhando, tô estudando EJA, tô dando um reforço, eu vou aproveitar e trabalhar com esses alunos na EJA [...]. A EJA ela é bem interessante [...].

Pereira (2013) traz reflexões sobre as possibilidades de dispensa das aulas de Educação Física, ainda que saibamos que essa área que pode proporcionar novos olhares em relação a possibilidades educativas nas aulas da EJA. Resultando em contribuições específicas da Educação Física para a modalidade.

Acreditamos que mesmo havendo a possibilidade de a Educação Física ser facultativa em determinados casos, os dois itens citados acima destacados, ela promove grandes vivências aos discentes da modalidade EJA no IFRR - Campus Boa Vista.

Nessa situação, perguntamos aos entrevistados se eles acreditavam que suas práticas pedagógicas poderiam contribuir para a formação do cidadão, e obtivemos as seguintes respostas:

Tanto pode, como deve ser porque quando encontro muitos, tem muitos alunos que ainda diz, professor devo ao senhor porque não que a sua disciplina influenciou hoje na minha vida profissional aqui que eu faço, **mas o seu incentivo da gente não desistir, da gente continuar, pra gente batalhar foi através da Educação Física**. Então eu me sinto responsável por esses alunos, por eles continuarem, terminarem e hoje terem uma profissão. (Entrevistado 1, grifo nosso).

Sim, eu acredito. Tanto que teve aluno da EJA no IF que passou pra Educação Física e fez Educação Física depois né, **inclusive fez um trabalho voltado também, querendo dar um reforço com relação a isso** (Entrevistado 2, grifo nosso).

O sentimento de responsabilidade desses professores de Educação Física por promover o exercício da cidadania e buscar possibilidades para que os estudantes da EJA se qualifiquem nos remete ao artigo 205 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que afirma:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 166).

Em sua prática educativa, o docente participa da formação da criança, do jovem ou do adulto. Ele ajuda no processo de construção do conhecimento desse cidadão. Por isso, frisamos que os educadores podem contribuir com sua “[...] responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo (FREIRE 2009, p. 32)”.

Pereira (2013, p. 79) afirma que

[...] a EJA não pode mais compor a ideia de ensino paralelo ou compensatório ou como forma complementar de ensino, mas ser reconhecida como uma modalidade de ensino que é voltada para um público específico, até mesmo porque dificilmente serão eliminados os problemas gerados socialmente que provocam a impossibilidade de frequentar as escolas desde cedo.

Por mais que o aluno da EJA tenha desafios e obstáculos no seu dia a dia, a sua persistência é que o impede de desistir de frequentar a escola. Segundo Feliciano, Ferreira e Delgado (2018, p. 11, grifo nosso),

No cotidiano escolar muitos são os desafios enfrentados pelos alunos da EJA na busca por um ensino com qualidade, como exemplo, **a diversidade cultural, a diferença de idades entre os alunos, equacionando dificuldades de estabelecer boas relações, a superação do analfabetismo digital, o cansaço, a formação profissional para atuarem na EJA, pouco tempo para dedicação aos estudos, metodologias utilizadas, comumente inadequadas** que acabam por impedir o aprendizado.

Segundo o entrevistado 1,

Eu tinha um aluno que era pedreiro, quando ele chegava lá, minhas aulas sempre eram nos primeiros tempos, ele dizia professor hoje tô morto, carreguei muita pedra, fiz muita massa, mas eu venho porque eu quero ser alguma coisa. Hoje esse aluno, ele é de uma construtora, quando eu o encontro, sempre conversa, bate papo comigo e diz era cansativo, era sofrido, mas eu venci.

Observamos que essas dificuldades poderiam desmotivar o aluno da EJA. Todavia, o que vimos foi a possibilidade de o aluno reverter a situação ancorando-se em sua força de vontade e persistência. E na colaboração do educador para formar o cidadão/discente, atento e cuidadoso com a construção dos saberes pedagógicos

que possibilitam que a Educação Física seja significativa para esses jovens e adultos.

Freire (2009, p. 53) anuncia que “[...] Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem”.

E Freire (2009, p. 55) acrescenta:

Em suma, as relações entre educadores e educandos são complexas, fundamentais, difíceis, sobre que devemos pensar constantemente. Que bom seria, aliás, se tentássemos criar o hábito de avaliá-las ou de nos avaliar nelas enquanto educadores e educandos também.

Destacamos as práticas educativas e as medidas que os entrevistados adotaram em suas aulas de Educação Física no IFRR - Campus Boa Vista, a fim de tratar dessa temática com um olhar mais atento ao exercício docente na EJA. Entendemos que trabalhar na EJA é diferente. E, para conhecer a visão do entrevistado 1 (grifo nosso), perguntamos como foram planejadas as suas aulas. A resposta foi dada da seguinte maneira:

Então, eu através desses alunos eu fui começando a; eu não vou chegar aqui ministrar aulas de educação física, correr, pular, saltar, com o condicionamento físico, se eles não tinham condições, não tinham condições de fazer. **Então nós sentamos e vamos ver o que nós vamos trabalhar com vocês.** Trabalhamos muito com jogos intelectivos, né aqueles que são mais ambientes, principalmente porque eles tinham que reativar esses pensamentos para as outras disciplinas. Algumas vezes que eles diziam assim, hoje bora jogar futebol de salão, então hoje bora jogar futebol de salão, a gente ensinava algumas táticas, algumas técnicas e trabalhava danças e muitos jogos inteligentes. **Foi assim que consegui que esses alunos permanecessem nessas aulas de educação física porque durante o curso, não nas aulas de educação física, durante o curso todinho muita desistência, mais de 50%.**

Reconhecer a importância da compreensão dos professores de Educação Física de que eles devem se preocupar não apenas com a oferta de conteúdos procedimentais – que se referem especificamente a saber-fazer –, mas possibilitar aos alunos a construção de conhecimento baseada nas suas necessidades e realidades. É dessa forma que teremos uma educação diferenciada: respeitando individualidades, modos de viver e de compreender o mundo contemporâneo.

Para Pereira (2013, p. 29), “O aluno da EJA, adulto ou jovem, é o foco que deve ser pensada a ação pedagógica que se processa no interior da escola, levando em consideração suas especificidades [...]”. Caso não haja essa preocupação em

considerar características e condições dos discentes da EJA, a escola e todos os que fazem parte da equipe poderão se deparar com números expressivos de evasão escolar.

Carmo (2011, p. 2) nos alerta sobre a evasão escolar, sobre a qual afirma que “A evasão se traduz em uma renúncia, um corte, uma ruptura com o processo de aprendizagem, quando um jovem abre mão de um direito universal – a escolarização”.

Segundo Reis (2011, p. 139),

[...] dentre os fatores que interferem na constituição dos estudantes-trabalhadores da EJA aparece a vida difícil dos familiares no interior do estado, a dificuldade do acesso à escola, a negação do direito à escola além das primeiras quatro séries, precariedade do acesso à escola, trajetos inóspitos. As condições materiais objetivas acabam por conformar uma realidade de dificuldades, condicionando o abandono dos estudos, por um lado. Por outro lado, existem os estudantes urbanos que, após anos de repetência, acabam por abandonar a escola ou são empurrados para fora dela, tendo como destino a EJA.

Acreditamos que fatores socioeconômicos, culturais, educacionais, históricos e sociais podem influenciar a tomada de decisão do aluno de abandonar a escola, já que “[...] ao longo da sua trajetória de vida vai criando representações sociais, acerca do que o angustia e aquilo que lhe dá prazer [...]” (CARMO, 2011, p. 9).

Para Bzuneck (2004, p. 118), “[...] as elevadas taxas de insucesso ou evasão escolar são muitas vezes atribuídas à falta de interesse ou motivação dos alunos [...]”. Entretanto, precisamos contrapor essa ideia sobre a evasão de alunos da EJA, a fim de frisar que existe um contexto cultural que pode contribuir para os altos índices de evasão escolar. Por exemplo, segundo a PNAD (2019, p. 1), “Entre os principais motivos da evasão escolar, um dos mais apontados foi a necessidade de trabalhar (39,1%) [...]”.

Andrade (2004, p. 3) afirma que devemos

[...] procurar entender o que esses sujeitos na condição de alunos vêm tentando demonstrar, explícita ou implicitamente, seja pelo abandono, pela desistência, pela dificuldade de permanência, seja pelas formas com que organizam suas necessidades e anseios [...].

Primeiro, é importante refletirmos sobre as necessidades dos estudantes da EJA, para depois verificarmos o alto índice de analfabetismo no nosso país, como observamos nos resultados da PNAD (2019, p. 1): “[...] sobre abandono escolar. Das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% (ou 10,1 milhões) não

completaram alguma das etapas da educação básica, seja por terem abandonado a escola, seja por nunca a terem frequentado [...].”

A PNAD (2017, p. 2, grifo nosso) informa que

Cabe destacar que [...] as desigualdades regionais, na medida em que **as Regiões Nordeste e Norte apresentaram as taxas de analfabetismo mais elevadas – 8% e 14,5%**, respectivamente, para pessoas com 15 anos ou mais de idade, frente a taxa de 3,5% nas Regiões Sudeste e Sul e a taxa de 5,2% na Região Centro-Oeste. Adicionalmente, na Região Nordeste, 38,6% da população de 60 anos ou mais não sabia ler ou escrever um bilhete simples, sendo quase quatro vezes maior que a taxa do Sudeste para o mesmo grupo etário, 10,6% em 2017.

Martins (2019, p. 31) afirma que “[...] os problemas da evasão, repetência e dificuldade de acesso às escolas estão produzindo um grupo de pessoas com baixa escolaridade ou com educação de baixa qualidade [...]”. Pessoas que mesmo conseguindo concluir o Ensino Fundamental sentem dificuldades para ler, interpretar ou calcular.

A mesma autora nos traz reflexões a respeito dos

Números do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2017) mostram que há 3,4 milhões de estudantes matriculados na EJA. Esse público é formado basicamente por idosos que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de acesso à escola e hoje são a maioria dos analfabetos ou sujeitos com baixa escolaridade e pessoas que **abandonaram precocemente os estudos por fatores ligados ao trabalho, família ou percurso escolar acidentado**. Muitos adultos e idosos retornam aos estudos por opção pessoal. Já as pessoas vitimadas pela atual escola não escolheram estar na EJA (MARTINS, 2019, p. 31, grifo nosso).

O abandono precoce da EJA pelos estudantes também pode estar associado a “Um formato muito rígido, que não se adequa à realidade do público, reproduzindo o ensino regular, acabando por desvalorizar as realidades e necessidades dos estudantes jovens e adultos [...]” (MARTINS, 2019, p. 30).

Frisamos o posicionamento de Freire (2009, p. 7) sobre a violência do analfabetismo:

[...] o analfabetismo realiza – a de castrar o corpo consciente e falante de mulheres e de homens, proibindo-os de ler e de escrever, com o que se limitam na capacidade de, lendo o mundo, escrever sobre sua leitura dele e, ao fazê-la, repensar a própria leitura.

A importância da redução do analfabetismo na sociedade brasileira é um dos temas que pode ser trabalhado como ferramenta para disseminar e enfatizar o novo olhar que o docente de Educação Física na EJA em relação à conscientização dos alunos.

É por meio dessa ação que faremos a diferença: contribuindo com os discentes para que eles se tornem sujeitos críticos no seu próprio processo de conhecer, aprender e estudar. Como afirma Freire (1987, p. 39), “Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo [...]”.

4.3 A importância da formação docente

Como afirma Pereira (2013, p. 103), “[...] O saber da experiência tem se tornado campo fértil para a reflexão e para os debates sobre a prática pedagógica na EJA”. Partindo das experiências dos professores egressos da Educação Física do IFRR - Campus Boa Vista, aspiramos contribuir para a formação daqueles que exercem docência na modalidade EJA.

É com base na compreensão da ação docente que poderemos nos aproximar e construir novas aprendizagens mais comprometidas com a realidade dos discentes. Por isso, “a escola não pode ser vista somente como um local de trabalho; deve ser ao mesmo tempo local de formação” (VASCONCELLOS, 2002, p. 123).

Zeichner (2008, p. 539) afirma que

O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares [...].

Refletir sobre o pensamento da formação de professores numa perspectiva epistemológica é reconhecer que o conhecimento humano se forma ao longo da sua história, e que a herança cultural está associada a mudanças sociais, científicas, políticas e econômicas que ocorrem diariamente.

É fato que, para construir saberes pedagógicos ao longo de sua trajetória, o educador precisa refletir sobre a sua formação docente. Diante dessa premissa, perguntamos aos entrevistados em qual instituição de ensino superior se formaram e em que ano. Como respostas, obtivemos:

Me formei na Universidade Federal de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, em julho de 1981 e em seguida voltei para Boa Vista (RR), que é a minha cidade. Fui pra lá só estudar, através desse convênio que tinha o projeto Rondon com a Universidade Federal de Santa Maria; eu e vários professores. (Entrevistado 1).

Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Me formei em 1979. Não, desculpe, em 89. (Entrevistado 2).

O que entendemos sobre o projeto Rondon? Segundo o Memorial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, 2020, p. 1), esse projeto teve a finalidade de “[...] proporcionar aos estudantes universitários a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento social do Brasil. Assim, ocorreu em 11 de junho de 1967 a PR-0 ou operação piloto na cidade de Porto Velho, em Rondônia.”

A UFSM (2020, p. 1) detalha aspectos institucionais e a sua participação:

Se valendo do sucesso da operação piloto, o Gabinete do Ministério da Guerra, naquela época, decidiu coordenar um grupo de trabalho provisório ligado ao Gabinete do Ministro do Interior, que coordenaria a primeira operação oficial do Projeto Rondon, em janeiro e fevereiro de 1968. Essa medida fez com que o então intitulado “Projeto Rondon” fosse institucionalizado junto ao Gabinete do Ministério do Interior, em caráter permanente. O Rio Grande do Sul, por meio da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), já se fazia presente nessa primeira missão, juntamente com universidades do Rio de Janeiro e São Paulo. A Universidade Federal de Santa Maria foi a primeira instituição a aceitar o desafio para a “ocupação da Amazônia pela educação” e, também, a primeira a instalar o Campus Avançado no ex-Território Federal de Roraima, na cidade de Boa Vista. Tendo como um dos seus Diretores o atual coordenador do Projeto Rondon na UFSM, o Professor Ubiratan Tupinambá da Costa.

Notamos que esse percurso histórico da carreira do entrevistado 1 se deveu à sua necessidade, naquele momento, de se qualificar para adquirir sua formação docente. Além de também ter possibilitado experiências para a construção do conhecimento, do ensino e da aprendizagem de futuros educandos e educadores.

Eu comecei na época em que não tinha curso de Educação Física em Roraima; nós eramos professores leigos que fazíamos algum tipo de treinamento através do projeto Rondon da Universidade Federal de Santa Maria e os professores do curso de Educação Física e os acadêmicos do curso iam ministrar o curso para gente, dar aula de educação física, não existia profissional de Educação Física em Roraima. (Entrevistado 1).

Ter consciência da importância da sua própria formação, conforme

[...] Freire nos convida a pensar na formação permanente e reflexiva do educador a partir do entendimento da inconclusão do ser humano que ao fazer a análise crítica de sua realidade também provoca a sua transformação, identificando a prática docente crítica com o movimento de fazer e pensar sobre o fazer (PEREIRA, 2013, p. 105).

Sob a perspectiva dessa dialética, foi analisada a relevância de uma formação para o campo da docência que se dê de forma articulada com um processo de investigação e ação em relação às próprias práticas educativas. Promovendo, dessa

maneira, a interação entre os saberes pedagógicos e científicos e as reflexões sobre as práticas docentes na Educação Física na EJA.

Ao averiguarmos se tais professores tiveram a modalidade EJA na sua formação acadêmica, percebemos a ausência dessa disciplina. Conforme indica o entrevistado 1: “Não. Não existia. Naquele tempo, eu acho que já tava iniciando, já tinha iniciado MOBREAL, mas não na parte acadêmica, não falavam nada sobre isso”.

Vejamos a resposta do outro participante sobre modalidade EJA na sua formação acadêmica:

Não, a EJA na Universidade Federal do Amazonas, não! Naquele período nem se pensava, nem existia EJA, era Mobral, coisa assim. Não tinha não. O EJA já é mais recente. (Entrevistado 2).

Sendo que, segundo Gadotti (1996, p. 585), “[...] o MOBREAL nada mais significava do que uma forma massificante de reconhecer as letras sem se avaliar a força que elas têm em nossa sociedade e na formação de nossa personalidade”.

Jannuzzi (1979, p. 65) explica que o MOBREAL “[...] concebe a educação como investimento, como preparação de mão de obra para o desenvolvimento inquestionável [...]”. Observamos que esse movimento não contribuía para a emancipação dos educandos; na realidade havia o silêncio e a alienação de uma educação.

Reis (2011, p. 38) afirma que “Esgotado em suas iniciativas e desacreditado nos meios políticos e educacionais, por conta de seus resultados quase desprezíveis e pela instrumentalização alienadora, o MOBREAL foi extinto em 1985, já em plena redemocratização do país”.

Sobre a disciplina EJA, Pereira (2013, p.103) diz que vai “[...] ao encontro de Moraes (2009) quando destaca que os professores que atuam na EJA não tiveram nos cursos de graduação reflexões para o trabalho docente com os alunos que lá estudam”.

Entretanto, em consonância com o que diz Leitão (2004, p. 31, grifo nosso), pensamos que não faria sentido apontarmos somente desafios, pois

As dificuldades e problemas de formação e atuação são facilmente identificados, **mas o caminho é propor um diálogo em que seja possível caracterizar as reais e diversas necessidades dos professores e estabelecer caminhos para a resolução destes. Quando existem desafios, mas há um envolvimento, “uma relação amorosa” entre o professor e a área de atuação/trabalho, a mudança efetivamente acontece.** (LEITÃO, 2004, p. 31, grifo nosso).

Buscar soluções para a atuação docente no campo da EJA possibilitará mudanças qualitativas na formação de professores. Camargo (2015, p. 45) afirma que “Oportunizar o conhecimento, diálogo, trocas entre os professores que já atuam na EJA [...] é um profícuo espaço de formação, que aumenta as possibilidades de transformações positivas”.

No transcorrer da entrevista, perguntamos aos participantes se eles frequentaram algum curso relacionado à EJA. Curiosamente, a resposta do entrevistado 1 foi “não”; entretanto, fomos surpreendidos pelo seu interesse em se aprofundar na modalidade.

Não. Não tive curso, nem nada. Foi através de pesquisas e de observações que eu tinha muito, eu até hoje, eu me aposentei, mas não deixei a Educação Física de lado, tô sempre pesquisando, tô sempre atuando, tô sempre ajudando, tô sempre em encontros, dando palestras e através disso aí, pesquisas e vendo que a EJA era uma coisa, era não, tem que ser e é diferente dos cursos normais. (Entrevistado 1).

Considerando a experiência vivida por esse docente, apesar de ele não ter tido oportunidades durante a sua formação inicial para aprender sobre a EJA, ele poderia muito bem ter se acomodado, escolhido não sair da sua zona de conforto ou atuado no “piloto automático”, no sentido de não se mobilizar para aprender e oferecer mais.. Ele assim não procedeu. Como professor de Educação Física comprometido com as suas responsabilidades, optou pela mudança e buscou pesquisas, palestras e atualizações no intuito de se qualificar e atingir seu propósito de fazer a diferença para estudantes da EJA.

Já o entrevistado 2 assim se expressou: “Sim. Pós-graduação na EJA”. Observamos que ele obteve a qualificação nessa área, conjugando-a com seu trabalho, seus estudos e até mesmo atuando na coordenação de ensino da EJA na qual atuou.

Esse processo de reflexão e compromisso com o ensino e aprendizagem dos educandos ressalta o papel da formação docente – inicial e continuada –, e a sua importância para a qualidade do processo educacional, ao efetivar-se em transformações acadêmicas e profissionais na vida de alunos e de professores de Educação Física na EJA.

4.4 Educação Física e os seus saberes pedagógicos na EJA

Trilhar o percurso da prática pedagógica como componente curricular de Educação Física no âmbito escolar na EJA é avivar na mente as características dessa área no IFRR/Campus Boa Vista.

Trataremos neste capítulo da importância do planejamento das aulas; se ele ocorreu de forma coletivo ou não; da forma como os professores abordaram os conteúdos de Educação Física na EJA; se houve algum processo avaliativo junto aos discentes; e como os docentes contribuíram para a formação dos alunos.

Para nossa compreensão, inicialmente explicamos como saberes pedagógicos são produzidos. Segundo Pimenta (2005, p. 26), “Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os [...]”

Então observamos que o confronto entre os saberes citados acima é necessário para alcançarmos respostas relativas à prática pedagógica do professor como autor e ator da sua prática social de ensinar. Como diz Pimenta (2005, p. 26), “Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora”.

Segundo Franco (2012, p. 162), o conceito de

Práticas pedagógicas são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social. Duas questões mostram-se fundamentais: articulação com as expectativas do grupo e existência de um coletivo.

Explicado o significado de prática pedagógica, prosseguimos com a intenção de saber como são construídos os saberes pedagógicos, a partir do que Gianotto (2011, p. 1) afirma.

Os saberes pedagógicos são construídos pelo professor na prática cotidiana, a partir do exercício da docência e contribuem com a sua formação à medida que lhe permite entender a prática social de ensinar, as especificidades do trabalho docente e, assim, construir sua identidade de professor.

Carvalho e Netto (1994, p. 59) afirmam que “[...] toda prática social é determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo

grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta [...]”. Compreender a realidade na qual se encontram educadores e educandos e refletir sobre o entendimento que os professores podem alcançar a partir da ação docente no processo de ensinar são desafios que podem resultar em valiosas possibilidades de novas leituras da teoria e da prática no trabalho cotidiano.

Azzi (2005, p. 43, grifo nosso) diz que

O saber pedagógico **é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho** e que fundamenta sua ação docente, ou seja, **é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos**, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.

Tais contribuições desses autores sobre os saberes pedagógicos nos mostram a importância da relação entre professor e aluno na construção do conhecimento. Durante a entrevista, percebemos, por meio da observação atenta de expressões faciais, orais e gestuais, que uma sensação de dever cumprido integra a bagagem dos professores de Educação Física que atuaram na EJA. O resultado foi a construção de grandes saberes oriundos da prática profissional.

Para o entrevistado 2,

Quando você procura, você sente a diferença na hora que você está engajado em algum projeto e nas suas próprias aulas. Benza, ó Deus nós desenvolvemos e acredito que oitenta por cento ou mais, acredito que a maioria dos professores de Educação Física do estado e do município passaram por nossas mãos aí no Instituto Federal e tão dando um bom recado, tão fazendo um bom trabalho.

Por meio de alguns relatos presentes nas entrevistas, observamos que o planejamento das aulas de Educação Física foi realizado a partir da realidade dos alunos da EJA do IFRR - Campus Boa Vista. Segundo o entrevistado 1, ocorreu uma conciliação com a turma, com a finalidade de verificar a real necessidade dos alunos.

Nicoletti (2017, p. 97) afirma que “[...] o professor que aprende e ensina determinados conteúdos [...] e observa os conhecimentos que seus alunos e alunas já têm quando chegam à escola, de forma rigorosa e afetiva, contribui para a construção do pensar certo do educando”.

Conta o entrevistado 2 (grifo nosso), ao responder a pergunta sobre como foram planejadas as aulas:

Na época começou assim como um experimento, eu achei que ia dar aquela aula de educação física normal, mas não tem condição porque nós temos uma clientela muito variada, conseqüentemente o que eu comecei fazer é deixar a minha aula dividida em várias situações né, ou seja, tinha aquelas senhorinhas lá da igreja, aquela que realmente não vai fazer uma atividade física natural como a gente faz, então comecei a pensar em alguns projetozinhos, comecei a comprar joguinhos, brincadeiras e começou assim. Se você começa a puxar e tudo, vai chegar um momento em que eles tão fazendo alguma atividade física, mas tem alguns que realmente é muito difícil, se você deixar aí os próprios alunos que participam, que gostam de, eu dividi lá, alguns na sala de dança com ginástica localizada, aí outro no outro ginásio com futsal, outro com de cá com vôlei, aí eu dividia e aí na arquibancada geralmente eu colocava jogos e deixava eles escolherem o que queriam fazer. **Mas, eles começam ver, por exemplo, o uso da sala de dança que tão fazendo alguma coisa relacionada realmente à prática da atividade física e começam a ver aquele interesse, apesar de bem lento, mas graças a Deus eu comecei a fazer um bom trabalho na EJA com a Educação Física.** Mas tem que ser assim quase que uma experimentação. Você não tem como chegar e dizer olha hoje a aula é de handebol pra todo mundo e começar a dar os fundamentos do handebol, eu falei handebol porque muitos anos ministrei handebol pro curso superior. **Mas, é mais ou menos assim, você tem que ir por experimentação, pelo que eles gostam né, conversando das necessidades** né, tem aquele cara que realmente que chega cansado ali, que trabalhou o dia todo como pedreiro e tal e se você for dar atividade física, ele não vai acompanhar. Então é mais ou menos assim, é por experimentação, você tem que ter várias possibilidades de atividades.

Essa ação docente revela a natureza do comportamento do educador de Educação Física que contribuiu para a permanência dos educandos. O entrevistado 1 fala sobre este momento afirmando “consegui que esses alunos permanecessem nessas aulas de educação física, porque durante o curso – não nas aulas de educação física, durante o curso todinho – muita desistência, mais de 50% (cinquenta por cento)”.

Neste momento, você, como leitor, deve se questionar sobre a relevância do planejamento. Planejar para quê? Qual é a finalidade? Para aprofundar nossos conhecimentos, Libâneo (1994, p. 222) nos explica que

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais.

Veiga (2008, p. 267) corrobora afirmando que “A aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, refere-se às dimensões do processo didático – ensinar, aprender, pesquisar e avaliar – preparado e organizado pelo professor e seus alunos”. Com base nos depoimentos dos entrevistados, observamos que o planejamento colabora no processo de ensino e aprendizagem. Pois, para planejar, é preciso pensar nas necessidades dos alunos e refletir a respeito dos objetivos a serem

alcançados nas aulas. No caso, o trabalho desenvolvido pelos educadores de Educação Física na EJA alcançou resultados positivos tanto para eles, como professores, quanto para os discentes do IFRR - Campus Boa Vista.

Ambos os entrevistados acreditam que, como docentes de Educação Física, contribuíram para a formação de alunos da EJA.

Tanto pode, como deve ser porque quando encontro muitos, tem muitos alunos que ainda diz, professor devo ao senhor porque não que a sua disciplina influenciou hoje na minha vida profissional aqui que eu faço, mas o seu incentivo da gente não desistir, da gente continuar, pra gente batalhar foi através da Educação Física. Então eu me sinto responsável por esses alunos, por eles continuarem, terminarem e hoje terem uma profissão. (Entrevistado 1).

Sim, eu acredito. Tanto que teve aluno da EJA no IF que passou pra Educação Física e fez Educação Física depois né, inclusive fez um trabalho voltado também, querendo dar um reforço com relação a isso. Aí foi quando eu falei, que nós começamos a trabalhar, ele veio comigo que era eu que tinha trabalhado né, até com outro professor também e pediu ajuda e nós ajudamos né, ou seja desenvolvimento de projeto, bora fazer um projetozinho e você vai desenvolver aqui, bora ver como vai ser o desenvolvimento; o que eu fiz como professor e orientador de estágio, no caso eu tava como orientador de estágio, aí era atribuída uma nota pro trabalho que ele tava desenvolvendo e ajudando claro. (Entrevistado 2).

Acreditamos que tais resultados foram alcançados devido ao comprometimento dos professores e dos alunos nas aulas de Educação Física na EJA, uma vez que elas proporcionavam vivências positivas, significados e ensino de qualidade, a partir das reflexões coletivas.

Barcelos (2014, p. 506, grifo nosso) explica “qualidade de ensino”

[...] como respeito ao direito à educação, envolvendo condições de acesso, permanência e sucesso, respeitando especificidades da modalidade EJA e semipresencial, apoiada na práxis humana e na capacidade de intervir e modificar o mundo, implica tomada de consciência, que resulta de combinação de investimentos os mais diversos, de gestão e de ação política de indivíduos – o que é, também, um direito.

Continuando a entrevista, perguntamos se havia um local específico onde pudessem elaborar o planejamento das aulas.

Segundo entrevistado 1,

Sim, era na coordenação de Educação Física, a gente tinha as salas especiais, com mesas todas preparadas pra gente, com alguns computadores que já tinham na época, então a gente tinha o local adequado para preparar esses itens.

Na sua resposta, o entrevistado 2 afirmou que

Na coordenação. Nós temos uma coordenação pra isso, só pra trabalhar com Educação Física. Essa é uma coisa que realmente no nosso caso o Instituto oferece né, porque nós temos muitas possibilidades. Por exemplo, numa aula lá, como era a noite praticamente não tinha atividade, eu tinha dois ginásios, uma sala de dança e a piscina, então e ainda tem o campo lá atrás entendeu. Então de alguma forma você tem que modificar a sua metodologia de trabalho para adequar a situação da turma. Tem turma que você vai pegar que realmente tem uma clientela assim, vamos dizer entre 17 e 25 anos, e tal, até 30, beleza, mas também tem uma que pega que tem um de 18 e tem de 40 e 50 anos.

A oportunidade de planejar num local adequado oferecido pela instituição pode ter colaborado para a autonomia dos professores de Educação Física, permitindo um aprofundamento da ação docente, com conseqüente aumento na qualidade de ensino.

Segundo Veiga (2008, p. 273), “Acredito que o professor, no momento de organizar a sua aula precisa atentar para as necessidades formativas de seus alunos [...]”. A fim de compreender o conhecimento a ser ensinado, bem como refletir sobre o significado dos saberes teóricos no dia a dia da vida de seus alunos.

Para Gianotto (2011, p. 9),

É na ação, refletindo sobre a prática docente, que o professor constrói os saberes pedagógicos. Estes saberes contribuem com a formação de professores na medida em que lhes permite entender a prática social de ensinar, as especificidades do trabalho docente e, assim, construir sua identidade de professor.

Ainda sobre a reflexão na prática docente e a construção dos saberes pedagógicos dos entrevistados, perguntamos se eles contaram com a colaboração de outros professores de Educação Física para o planejamento das suas aulas.

Ressaltamos que o processo de planejar significa, conforme Padilha (2001, p. 27), “[...] a participação ativa e permanente de todas as pessoas, [...] construindo uma escola e, ao mesmo tempo, uma política educacional a partir da sala de aula [...] que trabalhe com o conhecimento [...]”.

O que o entrevistado 1 (grifo nosso) alegou em relação à questão da colaboração de outros professores para o planejamento foi que

Eu não tive muito porque nenhum dos professores que já tavam lá, eles tinham, já tinham o, trabalhado, já tinham alguma coisa, era mais a gente conversando, a gente conversava muito: olha pessoal eu tô com EJA, bora ver o que a gente, eu posso fazer, porque os alunos são desse jeito, os alunos chegam cansados, os alunos já tem uma idade também um pouco mais, os alunos tão muito tempo parado. O que a gente pode fazer? Então a gente conversava muito também, principalmente eu e outros dois professores, a gente sempre teve um entrosamento bom e surgiam ideias,

ideias, por exemplo, aulas que podíamos fazer através de festivais, fizemos alguns festivais dentro da possibilidade de cada um.

Consideramos que essa resposta sinaliza que os demais professores estavam na mesma situação que o entrevistado: buscando ampliar seus conhecimentos, trocar ideias e criar alternativas para os cursos na EJA, a fim de proporcionar aulas voltadas para os interesses dos alunos e de empregar metodologias adequadas à realidade desses discentes.

O eixo metodológico do corpo docente pode incorporar não só a razão, mas também as emoções do dia a dia em sala de aula. Segundo Camargo (2015, p. 84), “Os alunos valorizaram muito mais aspectos afetivos do que aspectos metodológicos e intelectuais vinculados à figura do professor [...]”. Como o próprio entrevistado 2 afirma, “[...] a gente tem de começar a ficar amigo deles, aquela coisa toda pra trazer eles pra aula, mas é assim”.

Quanto à experiência do entrevistado 2 (grifo nosso) com eventuais colaborações de outros professores de educação física para o planejamento, obtivemos o II seguinte relato:

Na verdade o suporte que tive mesmo foi de pesquisa e do curso que eu comecei a fazer né, por exemplo, se eu fosse atrás dos colegas profissionais, na verdade era nós todos na mesma situação, ninguém né, ou seja, quando eu fui dar aula no EJA sim que eu ia dar aula pra uma turma de educação física, não era pensando assim que eu ia realmente modificar, como você vê que a situação, o que acontece é que se você quiser dar uma aula normal de educação física pra EJA numa aula você vai ter a turma toda, na outra vai ter metade, na outra vai ter três, eles vão embora, não querem nem saber né, aí a gente tem de começar a ficar amigo deles, aquela coisa toda pra trazer eles pra aula, mas é assim.

Nessa situação, percebemos a ausência de participação de outros professores de Educação Física no planejamento das aulas. E também a sensação do entrevistado 2 de que os colegas, por estarem na mesma situação, não teriam muito a oferecer. Pesquisar foi a principal forma de buscar ideias para fugir do “normal” e adequar as aulas ao perfil das turmas da EJA.

É fundamental que saibamos da importância da participação de todos os professores na busca de formas de contribuir para a formação do corpo discente; da valorização de uma construção coletiva da consciência crítica, a partir da reflexão sobre a prática transformadora.

Nóvoa (1991, p. 14) corrobora essa visão ao afirmar que

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.

Ainda sobre a importância do diálogo entre os professores, das trocas de experiências e do planejamento participativo, notamos que as respostas em relação à colaboração de outros professores de outras áreas no planejamento das suas aulas foram reflexivas.

No seu depoimento, o entrevistado 1 conta que

Não. De outras áreas, não. De outras áreas, eu nunca tive. Erro meu às vezes também que não os procurei né e também dos colegas que trabalhavam e não procuravam. Eu achei, achava muita dificuldade de, não sei se mudou, era o relacionamento que devia ter uma integração maior em todas as disciplinas porque eu vejo assim, a EJA é uma educação diferenciada, EJA tem que ser coisa diferente. Eu não posso cobrar dos alunos a mesma coisa que eu cobro daqueles alunos que tão entrando no ensino médio, é diferente. E eu via e sentia muitos professores que eram mesmas cobranças com esses alunos como se fossem alunos que tivessem terminado o ensino fundamental e entrando no ensino médio e eles não tinham essa, era muito tempo parado, muitos trabalhadores como citei uma aí, mas tinham de outras áreas também, de todas as áreas que tinham. Então, tinha que ser diferenciado. Eu senti muito que não tinha essa interpretação.

Quando refletimos sobre a fala citada acima, em relação a uma integração maior que deveria haver entre todos os professores, independentemente das disciplinas que lecionam, enfatizamos um olhar diferenciado para os alunos da EJA.

Devemos refletir sobre a importância de se ter, nessa modalidade, professores que se preocupem com a educação dos discentes, que busquem vivências que os motive a prosseguir na caminhada da vida acadêmica. É com esse pensamento crítico que poderemos identificar a influência do professor na aproximação ou afastamento do aluno em relação à disciplina, seja educação física, matemática, português ou qualquer outra.

O importante é termos docentes conscientes do significado que eles podem trazer para o discente. Segundo Tassoni (2008, p.207-208), “[...] os sentimentos e emoções, agradáveis ou desagradáveis, produzidos nas práticas pedagógicas, possibilitam a aproximação ou afastamento dos alunos com o objeto de conhecimento, levando-os a gostar ou não de aprender e de fazer [...]”.

É com base na interpretação e na ação do corpo docente na realidade de cada aluno que se fará a diferença no processo de ensino e aprendizagem. Ressaltamos a importância da maioria dos professores trabalhar e colaborar de forma coletiva no ato de planejar. Entretanto, como observamos na fala do entrevistado 2, não houve qualquer procedimento nesse sentido.

Sinceramente não! Apesar de nós termos uma coordenação pedagógica específica até pra isso do Instituto Federal hoje tá um pouco mais estruturado mais até esse período aí de 20 anos atrás tinha não.

Evidenciamos a necessidade de se ter educadores comprometidos com a reflexão que constitui o planejamento participativo que tem o propósito de desenvolver características específicas para a Educação Física da EJA. E por intermédio de um trabalho diferenciado de ensino, alcançar resultados para essa modalidade.

É por meio da ação reflexiva que o docente de Educação Física na EJA poderá atribuir mais significados ao ensino e aprendizagem dos alunos; mediante o diálogo entre professores da área, de outras áreas e até mesmo entre professores e coordenadores pedagógicos.

Durante esta investigação, perguntamos também se houve participação do coordenador pedagógico no planejamento das aulas dos entrevistados.

O entrevistado 1 fala sobre isso da seguinte maneira:

Sim. Eles sempre colaboravam, que eles, é a gente se sentava junto para mostrar, pra conversar um pouco. Então tinha essa colaboração mais da gente mostrar o que tava fazendo e eles dando alguma sugestão porque eles também muitas vezes não conheciam a área de Educação Física porque tem uma, tinha, não sei se ainda tem hoje, mas os coordenadores pedagógicos eles não procuravam muito conhecer Educação Física e eles não gostavam de discutir Educação Física porque não sei se era por falta de conhecimento, eles tinham receio ou porque achavam que a Educação Física como muitos achavam e acham ainda hoje que a Educação Física é uma coisa de correr, pular, saltar, brincar, jogar uma bola.

A experiência do entrevistado com coordenadores pedagógicos como participantes do planejamento das aulas nos traz certas questões para reflexão. Primeiro, o usual desconhecimento da área de Educação Física pelos coordenadores, apontado pelo entrevistado; segundo, a ausência de iniciativas deles para aprofundar seus conhecimentos sobre Educação Física; e terceiro, o possível receio de discutir a área ou não reconhecer tal necessidade, pelo fato de terem ideias preestabelecidas sobre o papel e a natureza da Educação Física, vinculando-a somente à dimensão procedimental dos conteúdos – apenas ao saber-fazer.

O entrevistado 2 (grifo nosso) comenta a questão sobre a participação do coordenador. Vejamos:

O plano eu seguia o plano normal. O plano que nós temos que é passado pelo governo né. O EJA, o que você vai passar no EJA? Aí tem lá um monte de coisa. Primeiro, esquece pedagogia, é andragogia que é educação de adultos, **então naturalmente você vai ter que fazer algumas adequações na sua prática pedagógica pra trabalhar com adultos** é diferente de criança né. **Mas, fica assim, na verdade eu acredito que até hoje tá um pouco assim ainda, muito por conta do profissional de querer incrementar, modificar.** Se não, não vai conseguir trabalhar né.

Podemos considerar aqui que a presença de um coordenador pedagógico com formação na área de Educação Física na EJA, apto para esclarecer dúvidas, amenizar dificuldades e auxiliar pedagogicamente a relação dos professores com os jovens e adultos, poderia resultar em uma maior vinculação dos responsáveis com o trabalho junto aos alunos dessa modalidade.

Segundo Franco (2010, p. 137, grifo nosso):

Uma ação educativa de sucesso na EJA no contexto escolar requer de todos os envolvidos no processo uma participação efetiva para a construção de um projeto que contemple o jovem e o adulto e seu processo de aprendizagem em suas singularidades e proporcione a essas pessoas uma educação de qualidade, crítica, criativa e sensível. Porém, para que isto seja realidade, é necessário que as escolas articulem as ações educativas o projeto da EJA, em processos de formação continuada que forneçam subsídios aos docentes para desencadear um processo significativo de ensino-aprendizagem juntos aos educandos.

A ideia desse autor corrobora o caráter essencial do trabalho coletivo e participativo dos docentes e coordenadores pedagógicos para o processo de formação do aluno da EJA, a fim de “[...] que consigam atuar de forma condizente com os sonhos, ansiedades e necessidades dos jovens e adultos (FRANCO, 2010, p. 138)”.

Camargo (2015, p. 41), afirma que

[...] o papel do educador que atua na EJA torna-se essencial no sentido de superar os desafios e de desempenhar um trabalho satisfatório, apesar das dificuldades políticas e contextuais que afetam esses alunos jovens e adultos que pela primeira vez frequentam os bancos escolares ou aqueles que vêm dar continuidade ao seu processo de escolarização.

Tal preocupação com a atuação dos docentes de Educação Física na EJA e com a participação de todos na busca por possibilidades de alternativas envolve a necessidade de superação desafios vivenciados em sala de aula, como a

diversidade de perfis dos educandos e de suas expectativas em relação às disciplinas, ou até mesmo o desestímulo de discentes por causa de sua baixa .

O entrevistado 2 corrobora esse ponto de vista ao dizer que “tem turma que você vai pegar que realmente tem uma clientela assim, vamos dizer, entre 17 e 25 anos, e tal, até 30, beleza, mas também tem uma que pega que tem um de 18 e tem de 40 e 50 anos”.

O docente pode até se deparar com tais desafios; entretanto, a ideia central que deve orientar os educadores é a superação. Conquistar outros patamares, viabilizados pelo comprometimento dos professores e dos estudantes e pela interação entre eles. Ambos refletindo, agindo e transformando o processo de ensino e aprendizagem da EJA.

Schön (2000, p. 249, grifo nosso) afirma que

É possível, pelo menos em um período de alguns anos, para um pequeno grupo de docentes, **comprometer-se com a investigação coletiva sobre o ensino e a aprendizagem**. É possível criar “tradições” surpreendentemente duráveis que canalizem as interações entre professores e estudantes de novas formas. Os professores podem achar excitante, e mesmo libertador, **transformar sua própria aprendizagem em investigação mútua**. E, quando o fazem, seus interesses substantivos de pesquisa estão engajados. Mais importante de tudo, muitos professores têm sede de uma comunidade intelectual.

Após tais ponderações sobre o compromisso assumido mutuamente entre educadores e educandos, parece-nos possível conseguir alcançar um alinhamento de esforços. Interesses individuais poderiam ser canalizados para aprofundamentos investigativos que produzissem aprendizagens e ensinamentos que dialogassem, encadeados como partes de um projeto mais amplo, de responsabilidade coletiva. Essa é uma discussão que suscita outro elemento que trazemos para a pesquisa, que é a questão da avaliação do professor de Educação Física na EJA.

Sobre avaliação, Camargo (2015, p. 242) argumenta que “[...] os alunos jovens, adultos e idosos precisam participar do processo avaliativo e compreender que a avaliação é um elemento que constitui a educação sistematizada [...]”. Nesse sentido, o leitor pode estar se perguntando como é a avaliação em Educação Física ou, antes disso, se há avaliação nessa disciplina.

São com essas questões que iniciaremos uma reflexão sobre processo de avaliação de ensino e aprendizagem em Educação Física. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 68), “A avaliação do processo ensino-aprendizagem é muito mais

do que simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar alunos”.

Também no Coletivo de Autores, 1992, p. 68-69), argumentam:

“E para compreender isso é necessário considerar que a avaliação do processo ensino-aprendizagem está relacionada ao projeto pedagógico da escola, está determinada também pelo processo de trabalho pedagógico, processo inter-relacionado dialeticamente com tudo o que a escola assume, corporifica, modifica e reproduz [...]”.

Devemos compreender que a avaliação muitas vezes pode estar atrelada ao cotidiano do professor e do aluno em sala de aula. E para contribuir com essa reflexão, destacamos uma ótica importante exposta no século XX, mas nem sempre visível atualmente.

Segundo o Coletivo de Autores (1992, p. 69, grifo nosso):

A partir de dados obtidos da observação sistemática das aulas de Educação Física **verifica-se que a avaliação tem sido entendida e tratada, predominantemente, por professores e alunos para: a) atender exigências burocráticas expressas em normas da escola; b) atender a legislação vigente; e c) selecionar alunos para competições e apresentações tanto dentro da escola quanto com outras escolas. Geralmente é feita pela consideração da “presença” em aula, sendo este o único critério de aprovação ou, então, reduzindo-se a medidas de ordem biométrica: peso, altura etc. bem como de técnicas: execução de gestos técnicos, “destrezas motoras”, “qualidades físicas”, ou simplesmente não é realizada.**

Nesta reflexão sobre avaliação, vale destacar Darido e Rangel (2011), que nos ajudam a pensar no porquê de avaliar. Para as autoras, “Longe de ser instrumento de pressão e castigo, a avaliação deve mostrar-se útil para as partes envolvidas – professores, alunos e escola –, contribuindo para o autoconhecimento [...]” (DARIDO e RANGEL, 2011, p. 126).

Veiga (2008, p. 278) corrobora o potencial desse conhecimento para favorecer a emergência de novos significados na construção do saber. “Para isso, o professor considera diferentes tipos de saber necessários ao desenvolvimento do aluno, trabalhando-os de forma convergente [...]”.

Sobre essa temática, perguntamos quais formas de avaliação os entrevistados utilizaram para atribuir notas aos alunos da EJA, e resposta obtida do entrevistado 1 (grifo nosso) foi a seguinte:

Participativa. Participação do aluno porque eu podia ter um aluno que não tinha coordenação para dar toques de bola, mas ele estava todos os dias lá, participava das atividades, ele tava nas atividades e não ficava

querendo: - ah hoje eu não aguento. Tava **sempre participando, sempre participativos, que tivessem participando**, que tivessem interessados, que eles, quando a gente passava, ah eu também, esqueci de falar, às vezes eu passava um trabalho de pesquisa pra eles fazerem e eles faziam, então, mas eu consegui, eu consegui junto desses alunos criar um grande grupo de amizade, nós nos entendemos e nós, facilitava o tipo de trabalho pra eles também. Facilitar não é dar, pronto, vocês já passaram, vocês não precisam vir. Facilitar o tipo de trabalho para eles poderem participar. Então a participação para mim era o mais importante.

Observamos na fala do entrevistado que a participação dos alunos foi o principal critério, quando não o único, para avaliá-los. Ele menciona trabalhos de pesquisa eventuais, deixando claro o caráter secundário da qualidade da produção. “Ao contrário do que ocorria em décadas passadas, para atribuir notas, muitos professores de Educação Física têm preferido utilizar critérios mais relacionados com a participação, o interesse e a frequência do que exclusivamente com os resultados [...]” (DARIDO e RANGEL, 2011, p. 126).

As autoras ainda afirmam que

A avaliação em Educação Física deve considerar a observação, análise e conceituação de elementos que compõem a totalidade da conduta humana, ou seja, a avaliação deve ser voltada para a aquisição de competências, habilidades, os conhecimentos e as atitudes dos alunos (DARIDO e RANGEL, 2011, p. 128).

Assim, avaliar engloba percepções que vão além de aprovar ou reprovar. O docente de Educação Física, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, considera experiências vividas anteriormente por cada aluno da EJA. E pode levá-las em conta em suas avaliações. O professor visa proporcionar uma reflexão contínua sobre a sua teoria e prática, auxiliando os educandos no processo individual e em grupo.

Vejamos como o entrevistado 2 (grifo nosso) avaliou os alunos da EJA:

A nota, você por exemplo, no IFRR, eu não sei como é no estado se é necessário uma nota pra Educação Física, no IF é, se não você não fecha né e **essa nota na verdade eu dava pela participação** fosse qual fosse, eu não queria que o aluno faltasse ou que tivesse lá totalmente apático, se fizesse qualquer coisa pra mim tava bom, certo. Eu tenho que **trazer o aluno de alguma forma** pra alguma atividade seja lá qual for, mesmo uma brincadeira, um jogo, mas que ele faça alguma coisa, aí você tem muito dessa coisa, de conversar, de dizer, de falar de saúde, de quanto é importante a prática da atividade física e tudo mais, o quanto ele vai se sentir melhor. Quando realmente ele faz alguma coisinha, no outro dia você procura pra ver como ele está e ele vai dizer como está, aí eu tô todo doído e você diz olhe isso é muito bom e significa que seu músculo sentiu e isso vai ser por pouco tempo, houve um rompimento de uns vasozinhos que na verdade é normal, é aquela coisa toda. Aí ele começa e realmente uma

peessoa que começa a fazer atividade física por mais simples que seja vai chegar um momento que ela vai se sentir bem.

Para Veiga (2008, p. 286), “As aprendizagens significativas, as aprendizagens como compreensão, são reflexivas, construídas ativamente pelos alunos. Por isso, os alunos não são meros receptores [...]”. Devemos compreender que o estudante na disciplina de Educação Física não deve ser limitado a apenas memorizar informações sobre o corpo e o movimento. Pelo contrário, o educador vem para promover uma reflexão crítica e ativa dos sujeitos objetivando a construção do conhecimento.

De acordo com as respostas dos participantes, observamos o quanto os educadores que atuaram na EJA como professores de Educação Física se preocuparam com a aprendizagem do aluno. Muito mais do que com meras avaliações somativas.

Segundo Martins (2019, p. 16),

Recentemente, avistamos mudanças nas práticas curriculares da Educação Física, que vem se apresentando como componente capaz de promover a leitura e a reconstrução crítica das práticas corporais, visando à formação de sujeitos a favor das diferenças e comprometidos com relações mais democráticas, o que a aproxima dos pressupostos educacionais vigentes.

Compreendemos que nas práticas curriculares da Educação Física na EJA, a avaliação tem recebido um novo olhar. No sentido de trazer significados com implicações nos saberes pedagógicos, políticos e sociais. É um olhar que estimula discentes e docentes a caminhar em direção à construção do conhecimento. Ambos assumindo o papel de sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Essa visão é o primeiro passo para a conquista e o fortalecimento da importância da Educação Física na EJA, pois ela possui grande relevância social nessa modalidade; Além de reconhece a necessidade de esforços coletivos para que se produza uma Educação Física significativa para os estudantes da EJA.

Observamos que para fazer a diferença no processo avaliativo da Educação Física com os estudantes da EJA é necessário dialogar e garantir a participação interativa de docentes e discentes. Conforme Martins (2019, p. 92) afirma, “Trata-se de ajustar a proposta de ensino aos interesses e possibilidades dos alunos da EJA [...]”.

Isso significa que professor e estudante podem pensar juntos na construção de novas práticas de Educação Física na EJA. Fazer releituras de mundo dessa

disciplina nessa modalidade possibilitará novas compreensões ou até mesmo novos olhares para os saberes pedagógicos da Educação Física na EJA.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato final desta pesquisa representa um momento de despedida da experiência vivida. Porém, não é uma memória esquecida, mas sim uma leitura de reflexões que promoveram novos conhecimentos e entendimentos, como também um reinício, ponto de partida para novas investigações sobre os saberes pedagógicos da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos por outros estudiosos, pesquisadores e profissionais. Afinal, o conhecimento é inacabável, e outras pesquisas virão para contribuir e transformar a história da Educação e dos sujeitos que a integram.

A realização deste trabalho refletiu uma inquietação coletiva no sentido de compreender um pouco mais a significação das aulas de Educação Física na EJA. Uma pesquisa que, com a participação espontânea dos docentes que colaboraram, pôde ser escrita a partir de uma escuta de vozes experientes. Consideramos, então, a importância de relatos tão ricos referentes a experiências vividas, generosamente divididas conosco pelos docentes entrevistados. Esse método, em sintonia com a proposta de manutenção do diálogo como fonte, que aproximou pesquisa e ensino. Significou um espaço para refletir sobre os saberes pedagógicos que os docentes de Educação Física foram constituindo em suas vidas pessoais e na docência no âmbito da EJA.

Foi muito importante identificar, já no primeiro encontro, que os professores se conheciam, uma vez que ambos se preocuparam em trabalhar e valorizar a importância da Educação Física na EJA. Ressaltamos que eles foram muito tranquilos, claros nas suas exposições e firmes nas colocações. Respeitamos o momento de fala dos entrevistados, garantimos sua privacidade durante a entrevista, e seguimos a proposta de apreciar suas contribuições significativamente. Os docentes se envolveram a partir de seus mundos, suas vivências e suas ricas experiências pedagógicas.

Este trabalho foi importante para compreendermos a formação como uma situação cotidiana e permanente dos saberes pedagógicos da Educação Física; que somos seres e educadores inacabados e que os discentes da EJA também devem ser compreendidos dentro dessa perspectiva; que o ensino é algo que devemos fazer de forma coletiva e significativa para a constituição desses alunos, pois para eles a educação é fonte de esperança diante de um futuro indeterminado.

O acesso ao espaço da EJA como local de docência nos estimula a refletir sobre necessidades dos alunos, trajetórias de formação dos docentes, influências das aulas de Educação Física dentro da perspectiva educacional entre ensino e aprendizagem, e também sobre expectativas dos professores em relação à sua prática docente e aos efeitos que ela pode ter gerado e vir a gerar nos seus alunos.

Foi muito importante identificar, durante as entrevistas, que os participantes foram claros ao expor suas experiências. A cada resposta, um novo olhar, um novo significado, ricas vivências pedagógicas. Em determinadas falas, vimos a valorização do trabalho coletivo; a preocupação de refletir sobre o que é importante para essa coletividade, independentemente da disciplina ministrada; a convicção de que o foco deve ser o ensino e a aprendizagem com base na realidade do aluno da EJA e, portanto, que o foco é o sujeito da aprendizagem, o aluno.

Observamos que os professores se envolveram na entrevista a partir de seus mundos profissionais, de suas vivências e experiências. Que eles contribuíram de forma significativa para as reflexões sobre a Educação Física e a sua importância na EJA. Nesse caso, sobre o trabalho dessa área e seu potencial para fazer a diferença no dia a dia dos estudantes dessa modalidade. E daí a importância de dar continuidade à longa jornada da Educação Física na EJA.

A trajetória de formação dos professores evidenciou a ausência da disciplina EJA na matriz curricular da graduação, na época denominada grade curricular. Segundo eles, as instituições onde estudaram não ofereciam esse conteúdo.

Quanto a qualificação dos professores de Educação Física durante a atuação na EJA, observamos que ambos buscaram conhecimento para aperfeiçoar sua atuação. Cada um à sua maneira, por meio de cursos, pesquisas e até mesmo pós-graduação *lato sensu* (formação continuada). Entretanto, os relatos dos professores sobre suas trajetórias e rotinas na EJA nos deixam com a sensação de que, por mais que tenham se esforçado para se qualificar, vivenciaram muitos recomeços para lecionar nessa modalidade.

O conceito de reflexão e ação de Paulo Freire nos anuncia a possibilidade de buscar fazer a diferença na prática docente. Que os professores podem refletir sobre os seus percalços e agir para transformar a realidade em que se encontram. E foi o que vimos no decorrer das entrevistas com os docentes. Cada um com seus desafios – os cotidianos, os que irromperam e os que conseguiram entrever – mas

com o mesmo tipo de atitude. Foi com base em suas reflexões e ações que conseguiram transformar suas realidades profissionais.

Compreendemos que a formação de docentes e discentes não são acabadas, que o ensino é uma forma de comunhão, em que os alunos precisam ser diferenciados. “A gente não pode diferenciar o tratamento dos alunos, mas o tipo de aprendizagem a gente precisa diferenciar”, como disse o entrevistado 1. É essa diferenciação é o que levará o ensino a de alguma forma apoiar o aluno em direção a uma educação que represente a esperança de um futuro melhor.

Observamos nas falas dos entrevistados que, a partir de desafios que os professores de Educação Física enfrentam para lecionar na EJA, como esgotamento ou cansaço físico dos discentes; dificuldade dos alunos para retomar o ritmo do estudo; e diversidade de idades, eles adotaram novas abordagens nas turmas do Instituto, de acordo com as singularidades de cada uma.

Sendo que uma das características adotadas nas aulas de Educação Física na EJA foi a necessidade de flexibilidade da ação docente junto aos alunos dessa modalidade. Compreendemos que de nada serviria levar aos discentes conceitos, técnicas ou táticas de determinadas modalidades de esporte, como handebol, voleibol, natação ou futebol, se não atuássemos com sensibilidade para ganharmos a atenção dos alunos jovens e adultos.

Percebemos que a permanência de alunos nas aulas de Educação Física da EJA do IFRR foi conquistada de maneira gradual, singular e significativa, e assentada em diálogos com as turmas. Verificando necessidades de cada aluno, detectando suas dificuldades e ouvindo suas sugestões, para então conciliar os conteúdos de Educação Física com a realidade dos alunos.

Acreditamos que essa conduta favoreceu a diminuição de desistência dos alunos das aulas de Educação Física, como vimos na fala do entrevistado 1 “[...] consegui que esses alunos permanecessem nessas aulas de educação física porque durante o curso, não nas aulas de educação física, durante o curso todinho muita desistência, mais de 50% (cinquenta por cento)”.

A evasão escolar foi outra questão frisada nas discussões deste trabalho. É uma preocupação que nos leva a pensar sobre a importância do professor de Educação Física ver o aluno da EJA como um ser pensante e com potencial para dar continuidade aos seus estudos. Manter uma relação afetiva e respeitosa entre educador e educando gerou nas aulas lecionadas proximidade e oportunidade ímpar

de crescimento coletivo. Contribuindo para a redução da desistência dos discentes das aulas de Educação Física nos cursos da EJA.

No momento em que perguntamos como foram planejadas as aulas de Educação Física, percebemos que é uma atividade que constitui um importante espaço de reflexão, uma vez que os entrevistados se preocupavam em conciliar as aulas com a realidade do grupo, refletir sobre o impacto da disciplina no aprendizado de uma forma geral, e conscientizar os alunos em relação à importância da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos.

O planejamento não restringia as aulas a conteúdos programáticos típicos da disciplina, nem as engessava. Sem formatos rígidos, previam a flexibilidade necessária. Vimos que a inquietação estava conexas ao desafio de adequar o curso à realidade de cada turma da EJA do IFRR - Campus Boa Vista.

As estratégias utilizadas pelos professores nas aulas de Educação Física nessa modalidade foram concebidas principalmente por meio de diálogos entre docentes e estudantes. “Então nós sentamos e vamos ver o que nós vamos trabalhar com vocês.” (Entrevistado 1). “[...] você tem que ir por experimentação, pelo que eles gostam né, conversando das necessidades [...]” (Entrevistado 2).

Os entrevistados explicaram que em rodas de conversa com os alunos realizadas em aulas, utilizavam conteúdos que trabalhassem formas de pensar e construir novos conhecimentos, com intuito de “[...] reativar esses pensamentos para as outras disciplinas”. (Entrevistado 1).

Os objetivos das aulas de Educação Física na EJA eram definidos a partir do reconhecimento de que era preciso construir uma prática condizente com o contexto que desafiava diariamente esses professores. Frequentemente, encontravam alunos cansados fisicamente, muitos com dificuldades na aprendizagem por terem ficado muitos anos distantes de um espaço de aula, além de turmas bastante heterogêneas.

Esses são exemplos de importantes desafios enfrentados pelos entrevistados e pelos alunos nas aulas de Educação Física na EJA. Entretanto, mesmo se deparando com tais dificuldades para retomar seus estudos, os discentes não desistiram de continuar a frequentar as aulas de Educação Física. Afinal, os professores buscavam acompanhar o desenvolvimento e a realidade de cada turma de forma que contribuísse para a formação mais crítica do estudante da EJA.

Para identificar como estava representada para os professores a prática docente na Educação de Jovens e Adultos destacamos esta frase do entrevistado 1: diz “Eu tinha uma visão diferente; quando peguei esses alunos, foi outra visão [...]”.

Segundo o entrevistado 2, “Eu achei que ia dar aquela aula de educação física normal, mas não tem condição, porque nós temos uma clientela muito variada”. Essa nova visão diferenciada – no sentido de encontrar novas formas de acolher os alunos, de buscar, de efetivar a participação deles na disciplina, juntamente com o reconhecimento da importância de refletir mais sobre a formação crítica dos discentes da EJA – foi que fez a diferença na prática de ensino da Educação Física nessa modalidade.

Na visão dos entrevistados, é papel de todos os professores pensar nas necessidades de cada turma da EJA. Despertar o interesse desses jovens e adultos talvez contribua para garantir que eles compreendam a importância do conhecimento de conteúdos da Educação Física e dos inúmeros benefícios que ela pode trazer para as suas vidas.

Ao elucidar expectativas dos professores em relação à sua prática docente e aos efeitos que ela pode gerar nos alunos, observamos que o trabalho docente pode ser visto e compreendido a partir de novos significados pelos estudantes da EJA. Ressaltamos que os significados que eles atribuem à Educação Física nos faz refletir sobre o que fizeram os docentes nessa disciplina na modalidade EJA.

A pesquisa sinaliza que a Educação Física tem feito a diferença na trajetória de vida dos alunos da EJA. Mas como isso foi possível? Na visão dos professores, foi o diálogo entre docentes e discentes. Que juntos foram capazes de criar novos significados para ambos.

É o que nós observamos na fala do entrevistado 1, “[...] professor, devo ao senhor, porque... não que a sua disciplina influenciou hoje na minha vida profissional, o que que eu faço; mas o seu incentivo da gente não desistir, da gente continuar, pra gente batalhar, foi através da Educação Física”.

Diante do exposto acima – ouvir do aluno da EJA um depoimento como esse sobre as aulas de Educação Física –, parece-nos possível ter certeza de que estamos caminhando para novos significados nas práticas docentes. Compreendemos que existem caminhos para professores e estudantes proporem acordos, a fim de atenuar dificuldades e desafios do dia a dia da vida acadêmica, profissional e social de ambas as partes, de todos que vivenciam a EJA.

O importante nas aulas de Educação Física na EJA é construir um espaço de conhecimento e de produção de aprendizagens significativas. É possibilitar ao aluno ter voz, ser crítico e autor da sua própria formação de consciência no campo do saber.

Consideramos que a presente pesquisa resultou em novas reflexões na cultura da prática docente de Educação Física na EJA. Perceber a certeza dos entrevistados de que suas práticas docentes contribuíram para a formação do cidadão e ao transformarem a aula de Educação Física em um espaço de diálogo e de discussão dos estudantes, possibilita uma nova visão: a de que na EJA deve-se agir de acordo com as necessidades e realidade dos jovens e adultos.

Encontramos outras reflexões relativas ao planejamento coletivo. Os professores reconhecem que há necessidade de mais interação e compartilhamento de experiências; não só entre docentes de Educação Física, mas principalmente entre os docentes de todas as disciplinas. Vejamos na fala do entrevistado 1: “Eu achei, achava muita dificuldade de... não sei se mudou, era o relacionamento que devia ter, uma integração maior em todas as disciplinas. Porque eu vejo assim, a EJA é uma educação diferenciada [...]”.

É interessante notar que tais preocupações expressam significações no sentido de clamar por mudanças no processo da colaboração de outros professores e de outras áreas no planejamento das aulas de Educação Física na EJA do IFRR. Ter esse entendimento é possibilitar a compreensão de que todos os docentes, independentemente da sua área de atuação, podem, juntos, contribuir para a aprendizagem dos alunos dessa modalidade.

Atribuir à Educação Física a significação de uma função integradora, buscando alcançar um espaço de socialização entre os docentes e discentes, é admitir o seu papel relevante na instituição pesquisada. Oportunizar diferentes significações aos alunos da EJA é possibilitar novos olhares que valorizem a perspectiva integradora da Educação Física.

A presente pesquisa fortalece o discurso sobre as significações dos saberes pedagógicos que a Educação Física proporciona na EJA. É importante assumirmos que a Educação Física pode promover a construção da leitura crítica da realidade na formação dos estudantes dessa modalidade.

Por fim, consideramos que a Educação Física, enquanto componente que norteia diferentes grupos sociais, busca fazer alguma diferença na vida dos

estudantes da EJA, promovendo novas experiências e aprendizagens. E desta forma exercer e consolidar um papel de destaque nas instituições formadoras.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os sujeitos educandos na EJA. *In: TV Escola/Salto para o Futuro* - Educação de jovens e adultos: continuar ...aprender por toda a vida. Documento de referência para o programa 3. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/eja-2-mandar.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora:** uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia:** geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Adálcio Carvalho de.; NASCIMENTO, Emeli Malaquias.; SILVA, Franceline Rodrigues. A Perspectiva da Formação Humana Integral de Paulo Freire e suas Contribuições para a Educação de Jovens e Adultos. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, vol. 5, n.10, jan.-abr., 2017.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. *In: PIMENTA, S. G. et al. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 35-60.

BARCELOS, Luciana Bandeira. O que é qualidade na educação de jovens e adultos? **Educ. Real**. Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 487-509, jun., 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2020.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

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

_____, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Roraima. Centro de Educação. **Plano de Desenvolvimento Institucional – 2014-2018**. Roraima: Editora IFRR, 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos**. Brasília: MEC, 2009. Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm.

Acesso em: 3 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Constituição de 1934**. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 3 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945**.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 set.

2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**.

Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 set. 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm.

Acesso em: 5 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de**

2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>.

Acesso em: 6 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Carta de compromisso com a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado da Educação de Jovens e Adultos no Brasil de 2008**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/agenda_cartacompromisso.pdf.

Acesso em: 12 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Proposta de pauta reunião fóruns EJA Brasil, 2009**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2057-proposta-territorial-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2054-texto-agenda-territorial-pdf&category_slug=novembro-2009-pdf&Itemid=30192.

Acesso em: 10 set. 2019.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2019 - EJA**. Disponível em:

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso

em: 14 jul. 2019.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2019**. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 18 set. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24857-pnad-continua-2018-educacao-avanca-no-pais-mas-desigualdades-raciais-e-por-regiao-persistem>. Acesso em: 10 set. 2019.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2017**. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 10 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.892/2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 18 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **PROEJA**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proeja>. Acesso em: 19 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Plano nacional de educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 19 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm. Acesso em: 22 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. Instituto Federal de Roraima. **Regimento geral 2014**. Roraima: Editora IFRR, 2014.

_____. Ministério da Educação. **Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm. Acesso em: 23 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 6251, de 8 de outubro de 1975**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1970-1979/L6251.htm. Acesso em: 25 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 26 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1554-8-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 19 ago. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Educação física na educação de jovens e adultos - 2002**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_edufisica.pdf. Acesso em: 30 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica - currículos e educação integral**. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 abr. 2019.

BZUNECK, José Aloyseo. As crenças de autoeficácia e o seu papel na motivação dos alunos. *In*: BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH, E. (org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 116-133.

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. **Representações sociais de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas,, Campinas, São Paulo, 2015.

CARMO, Izaura Izabel do. **Evasão escolar**: alternativas possíveis de atuação no ensino médio noturno. Cadernos PDE, v.1, 2011. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2009_uel_pedagogo_artigo_izaura_izabel_do_carmo.pdf. Acesso em: 6 fev. 2020.

CARONE, Edgard. **A Primeira República (1889-1930): texto e contexto**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1969.

CARRARA, Ana Regina.; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. LIMA, Thais. Cultura e educação na sociedade contemporânea. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 5, n.7, 2010.

CARRION, Carla Cristina Urbina. **Memórias da educação física na década de 1980**: articulações entre trajetórias de vida e leituras pedagógicas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas, SP: Papirus, 1988. (Coleção Corpo e Motricidade).

CARVALHO, Célia Pezzolo de. Alternativas metodológicas para o trabalho pedagógico voltado ao curso noturno. **Série Ideias - Fundação para Desenvolvimento da Educação**, São Paulo, n. 25, p. 75-89, 1998.

CARVALHO, Maria do Carmo.; NETTO, José Paulo. **Cotidiano: conhecimento crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

CARVALHO, Rosa Malena (org.). Educação física escolar na educação de jovens e adultos. Curitiba, PR: CRV, 2011.

CHIZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORRÊA, Denise Aparecida. **Os governos de Getúlio Vargas (1930-1954) e a educação física escolar no estado de São Paulo: lembranças de velhos professores**. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

DALPIAZ, Denise. *et al.* Educação de jovens e adultos: relatos de professores e alunos e sua autoimagem e autoestima. *In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Itajaí. Anais [...].* Itajaí, SC: ANPED Sul, 2008.

DARIDO, Suraya Cristina (org.); RANGEL, Irene Conceição Andrade. (org.). **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

_____. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 123, dez. 2004.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

FELICIANO, Creuza Bonono.; FERREIRA, Denilza Oliveira Costa.; DELGADO, Omar Carrasco. **O perfil e os desafios enfrentados pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**, 2018. Disponível em: <https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/o-perfil-e-os-desafios-enfrentados-pelos-alunos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-eja.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 1. ed. São Paulo: Olho d'Água, 2009.

_____. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, Recife, n. 4, abr./jun.1963.

_____. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.; Tradução de Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GADOTTI, Moacir (org.); ROMÃO, José Eustáquio (org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Estado e educação popular: políticas de educação de jovens e adultos. **Revista Paixão de Aprender** - Secretaria Municipal de Educação, Porto Alegre, p. 54-65, out. 1993.

_____. **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GARCIA, Renata Luigia Cresto. **Uma abordagem da política educacional entre 1930 e 1934**: o ensino secundário do estado de São Paulo. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, São Paulo, 2013.

GEBARA, Ademir. Fontes históricas e oralidade. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 3, p.133-154, set./dez. 2004.

GIANOTTO, Dulcinéia Ester Pagani. Os saberes necessários à prática pedagógica do professor de ciências. *In*: Congresso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de las Ciencias, 1., 2011, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Unicamp, 2011.

GOÉS, Moacyr de. Educação popular, campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler. **Paulo Freire & Movimentos Sociais Contemporâneos**. Natal: UFRN, 2001.

GUTIERREZ, Washington. **História da educação física**. Porto Alegre: IPA, 1972
HADDAD, Sérgio.; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e MOBRAL**. São Paulo: Cortez, 1979.

JÚNIOR, Arnaldo Elói Benvegnú. Educação física escolar no Brasil e seus resquícios históricos. **Revista de Educação do IDEAU**. São Paulo, v. 6, n.13, p. 1-15, jan./jul. 2011.

JUNIOR, Nestor Bertini.; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Educação física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira Educação Física Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 467-483, jul./set. 2013.

JUNIOR, Edivaldo Góis.; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Curitiba, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. **Revista Brasileira de Educação**, [online], n. 27, p. 25-39, set./dez. 2004

LEMOS, Silvana Donadio Vilela. **A atualidade do pensamento de Paulo Freire na educação de jovens e adultos no século XXI**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARINHO, Inezil Penna. **História da educação física no Brasil**. São Paulo: CIA Brasil Editora, 1980.

LIBÂNEO, José Carlos.; João Ferreira de Oliveira.; Muza Seabra Toschi. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? *In*: LIBÂNEO, J.C.; SUANNO, M.V.S. **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez. 1994.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99p.

MARQUES, Marcelo.; KAUARK, Patrícia Maria.; BIRCHAL, Telma. **Filosofia: proposta curricular - Ensino Médio**. Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 2007.

MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. **Educação física, currículo cultural e a educação de jovens e adultos: novas possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo e Práticas Pedagógicas) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, p. 9-37, 1998.

MOURA, Laudyslaine Natali Silvestre de.; SILVA, André Gustavo Ferreira da. **Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular na cidade de Palmares/PE em meados da década de 1960**. Pernambuco: FACEPE, [ca. 2103].

MOURA, Maria da Gloria Carvalho. **Educação de jovens e adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

MOURA, Vera Lucia Pereira da Silva.; SERRA, Maria Luiza A. A. **Educação de jovens e adultos: as contribuições de Paulo Freire**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-graduação *lato sensu*: Educação de Jovens e Adultos), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2014.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: MOLINA NETO, Vicente (org.); TRIVIÑOS, Augusto N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999. p.61-93.

_____. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. *In*: MOLINA NETO, Vicente (org.); TRIVIÑOS, Augusto N. S. (org.). **A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

NICOLETTI, Lucas Portilho. **Infância, escola e educação das crianças no pensamento de Paulo Freire: fundamentos teórico-práticos de uma pedagogia humanizadora**. Tese (Doutorado em Educação: Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2017.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Paulo Freire. *In*: ORTH, L. M. E. (Tradutora). **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto-político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez, 2001.

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

PEREZ GÓMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992.

_____. A função e formação do professor/a no ensino para compreensão: diferentes perspectivas. *In*: SACRISTAN, J. Gimeno.; PÉREZ GÓMEZ, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998. 396p

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIVETTA, Patrícia Brondani. **Desafios e perspectivas em educação de jovens e adultos**. Especialização (Pós-graduação em Gestão Educacional) - Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

REIS, José Antônio Padilha dos. **As trajetórias de vida dos estudantes-trabalhadores da educação de jovens e adultos**: os significados da educação física. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

ROSA, Josineide. **Os interesses e ideologias que nortearam as políticas públicas na educação no Governo Vargas 1930-1945**: o caso do Espírito Santo. Dissertação (Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas do Centro de Ciências Humanas e Naturais) - Departamento de História, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2008.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio.; SANTOS FILHO, José Camilo. **Pesquisa educacional quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. Epistemologia da Educação Física. **Filosofia e Educação [RFE]**, Campinas, v. 8, n. 3, p. 1-12, out. 2016, jan. 2017.

SILVA, Lisandra Oliveira e. **Um estudo de caso com mulheres professoras sobre o processo de identização docente em educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SCHNACK, Mara Cristina. **De perto e de dentro**: a era Vargas vista através dos livros de tombo da paróquia Santo Inácio de Loyola de Lajeado. Monografia (curso de História) - Centro Universitário Univates, 2010.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÉRGIO, Manuel. Epistemologia da motricidade humana. **Lisboa, Cruz-Quebrada: Edições Faculdade de Motricidade Humana**- Universidade Técnica de Lisboa, 1996.

SILVA, Andreia Pereira da. **Proeja**: as contradições entre o documento base e as normativas que orientam a prática docente. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Roraima; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, Roraima, 2018.

SILVA, Matheus Bernardo. **Contribuições da educação física escolar para a formação omnilateral do ser social**: uma reflexão à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DPA, 2002.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, jul./dez. 2003.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR [online]**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun. 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na educação física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano 22, n. 35, p. 18-40, dez. 2010.

TAMIOSSO, Miriam Margarete Silva.; MAZO, Janice Zarpellon. **Uma abordagem histórico-crítica da educação física na década de 1960**. Monografia (Educação Física: Pesquisa Curricular), 1991.

TOJAL, João Batista (org). **Epistemologia da educação física**. Portugal: Instituto Piaget, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TARDIF, Maurice.; CLAUDE, Lessard. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. **A dinâmica interativa na sala de aula**: as manifestações afetivas no processo de escolarização. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TENÓRIO, Robinson Moreira.; FERRAZ, Maria do Carmo Gomes.; PINTO, Jucinara de Castro Almeida. **Eficácia e equidade**: indicadores de qualidade da educação básica no Brasil. Projeto Equidade no Ensino Superior - Faculdade de Educação, UFBA/IFBA, Bahia, 2015.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TUBINO, Manoel José Gomes. **As teorias da educação física e do esporte**: uma abordagem epistemológica. São Paulo: Manole, 2002.

_____. **Dimensões sociais do esporte**. São Paulo: Editora Cortez, 1992.

TURATO, Egberto Ribeiro. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: construção técnico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Memorial Projeto Rondon**. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/memorialrondon/>. Acesso em: 16 abr. 2020.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da escola**. São Paulo: Libertad, 2002. 213p.

VALENTE, Edison Francisco.; FILHO, Japson Macêdo de Almeida. História da educação física, esporte, dança e lazer. **Atlas do Esporte no Brasil**. Rio De Janeiro: CONFEF, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Organização didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2008.

ZEICHNER, Kenneth. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES

Aspectos Socioeconômicos

1. Idade:
2. Sexo: masculino () feminino ()
3. Qual a sua jornada de trabalho total?
4. Estado Civil:
5. Tempo de residência em Roraima:

Aspectos Pedagógicos

1. Instituição de Ensino Superior e ano que se formou:
2. Quantos anos de experiência na área de EF?
3. Você teve a modalidade EJA na sua formação acadêmica?
4. Quantos anos de experiência na EJA?
5. Realizou algum curso relacionado à EJA?
6. Como foram planejadas as suas aulas?
7. Havia um local específico para executar o planejamento das aulas?
8. Teve colaboração de outros PEF no planejamento das aulas? De que forma?
9. No planejamento das suas aulas houve colaboração de outros professores de outras áreas? De que forma?
10. O coordenador pedagógico colaborava no planejamento das aulas? De que forma?
11. Quais as formas de avaliação que você utilizou para atribuir nota aos alunos da EJA?
12. Você acredita que sua prática pedagógica pode contribuir na formação do cidadão? De que forma?
13. A rede de ensino ofertava cursos para a sua qualificação? Quais?
14. Algum curso estava relacionado à EJA?
15. Qual a sua avaliação em relação a esses cursos? Acredita que esses cursos puderam melhorar a sua prática profissional? De que forma?

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso: Mestrado em Educação

Título: Saberes Pedagógicos da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos

Pesquisadora: Flávia Kaine Pereira Alves Mineiro

Primeiro, para pensar ou elucidar sobre os saberes pedagógicos da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos precisamos ter base de conhecimentos teóricos e metodológicos a fim de afastar-se do senso comum para ter uma consciência filosófica. Segundo a questão da prática pedagógica de professores no que diz respeito à docência escolar é algo que está associado ao contexto estrutural em que se insere a educação e a própria instituição escolar. E quando discorremos da relevância de uma visão voltada à modalidade EJA, percebe-se que há uma necessidade de investigar seus pressupostos entre teoria e prática metodológica da pesquisa educacional. O que nos faz discutir alguns saberes fundamentais à prática educativa-crítica voltado para a educação física, a partir disso, buscamos constatar o percurso metodológico dos professores de Educação Física nas suas práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos. Para que se possa conhecer a percepção deste profissional sobre a sua prática o mais indicado como metodologia é o campo qualitativo, assegurando-se autenticidade e confiabilidade ao estudo. Como metodologia para investigar a prática docente dos professores de Educação Física que atuaram na Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal de Roraima / Campus Boa Vista, será a abordagem fenomenológica, respeitando as características do estudo de caso, a fim de colher informações possíveis respondendo ao problema de investigação para um melhor aprofundamento da temática do trabalho. A pesquisa terá como população docentes de Educação Física que atuaram na Educação de Jovens e Adultos no IFRR/Campus Boa Vista. Docentes de Educação Física serão selecionados propositalmente de ambos os sexos. Para coletar os dados neste método será utilizada a aplicação de entrevistas semiestruturadas individuais complementadas com a elaboração de diário. Não haverá intervenção direta sobre a amostra e sua prática sendo que o método utilizado é investigativo e não de teste.

Objetivo Geral:

Analisar como o professor percebe a influência da sua prática docente no aprendizado e conscientização dos alunos em relação à Educação Física na Educação de Jovens e Adultos.

Objetivos Específicos:

Verificar os conteúdos desenvolvidos e as estratégias didáticas utilizadas pelos professores nas aulas de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos;

Identificar como está representada para estes professores a prática docente na Educação de Jovens e Adultos;

Conhecer as expectativas dos professores em relação a sua prática docente e aos efeitos que ela pode gerar nos seus alunos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos de participação nesta pesquisa são classificados como mínimos, levando em consideração o que consta a Resolução Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, Capítulo IV – DOS RISCOS: Art. 18 a 21. Tendo em mente a metodologia utilizada, o desconforto poderá ser o cansaço que possa suceder da ação de responder a entrevista. Caso isso ocorra, a fim de minimizar esse risco, a pesquisadora estará atenta, e o participante terá a liberdade de informá-la a qualquer momento sobre isso, então parando momentaneamente a ação e retomando quando possível, a critério do participante da pesquisa.

Quanto aos benefícios dessa pesquisa, para os pesquisados contribuirá com reflexões sobre o campo fértil do saber pedagógico que o componente curricular Educação Física poderá proporcionar em sua prática pedagógica, com base numa mediação voltada para o desenvolvimento das potencialidades humanas do aluno da EJA.

Reafirmamos que a Educação constitui importante instrumento para a obtenção do consenso, por meio do currículo, na seleção dos conteúdos, procedimentos e processos avaliativos, de tal a respeitar e valorizar as dimensões culturais, políticas e econômicas da realidade.

Boa Vista, _____ de _____ de _____.

Assinatura da Pesquisadora: _____

RG: _____

ANEXO B - REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE) em Pesquisas com Seres Humanos

Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso: Mestrado em Educação

Título: Saberes Pedagógicos da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos

Pesquisadora: Flávia Kaine Pereira Alves Mineiro.

Este Registro de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa acima mencionado. O objetivo desta pesquisa científica é diagnosticar as práticas pedagógicas dos docentes de educação física a fim de proporcionar uma reflexão do ensino e contribuir para novas compreensões na sociedade presente e futura da Educação de Jovens e Adultos. A presente pesquisa buscará aprofundar os estudos sobre a relação teoria e prática da Educação Física, investigando os fatos importantes no processo pedagógico no espaço de aula, educação e instituição formadora a fim de reelaborar conhecimentos, analisar hipóteses, verificar resultados e produzir conhecimentos. Para tanto, os docentes de Educação Física serão selecionados propositadamente, que atuaram na EJA no IFRR, lotados no município de Boa Vista-RR, de ambos os sexos. A fase exploratória da pesquisa será também por meio da entrevista, no qual ela permitirá a obtenção de informações da perspectiva dos participantes do estudo. Cada entrevista, semiestruturada com perguntas abertas.

Quaisquer registros feitos durante a pesquisa não serão divulgados, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível quando estiver concluído o estudo, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas.

Não haverá benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Roraima, sob parecer nº 3.940.488 e pela direção do IFRR, através da Carta de Anuência para Autorização de Pesquisa que tem conhecimento e incentiva a realização da pesquisa.

Este TERMO, **em duas vias**, é para certificar que eu, _____, na qualidade de participante voluntário, aceito participar do projeto científico acima mencionado.

Considerando que a relação pesquisador-participante se constrói continuamente no processo da pesquisa, podendo ser redefinida a qualquer

momento no diálogo entre subjetividades, implicando reflexividade e construção de relações não hierárquicas;" (RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, p.1)

Estou ciente de que terei direito a esclarecimentos da metodologia. Informamos que os riscos de participação nesta pesquisa são classificados como mínimos, levando em consideração o que consta a Resolução Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, Capítulo IV – DOS RISCOS: Art. 18 a 21. Tendo em mente a metodologia utilizada, o desconforto poderá ser o cansaço que possa suceder da ação de responder a entrevista. Caso isso ocorra, a fim de minimizar esse risco, a pesquisadora estará atenta, e o participante terá a liberdade de informá-la a qualquer momento sobre isso, então parando momentaneamente a ação e retomando quando possível, a critério do participante da pesquisa.

Quanto aos benefícios dessa pesquisa, para os pesquisados contribuirá com reflexões sobre o campo fértil do saber pedagógico que o componente curricular Educação Física poderá proporcionar em sua prática pedagógica, com base numa mediação voltada para o desenvolvimento das potencialidades humanas do aluno da EJA.

Estou ciente que as entrevistas serão gravadas em áudio M4A e WAV, e retidas em um computador portátil (notebook) modelo Samsung r663k, utilizado para construção da pesquisa, que serão transcritas as entrevistas armazenadas no formato Word do Windows 10 no mesmo computador, servindo assim de base para a análise dos dados e interpretação do objeto de pesquisa. Estou ciente que a pesquisadora terá apoio do diário de campo como forma de complementar as informações obtidas. Este material será arquivado de forma a garantir acesso restrito aos pesquisadores envolvidos com a pesquisa, e terá a guarda por cinco anos, quando será incinerado.

A liberdade e confiança demonstradas na autorização consentida à pesquisa assegura a responsabilidade da mesma e de seus idealizadores resguardando e promovendo assim os participantes e, por conseguinte, o IFRR, o que acaba por valorizar a todos os envolvidos neste trabalho.

Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, encerrando a minha participação a qualquer tempo, sem penalidades.

Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Assinatura do Participante: _____

Data: ____/____/____

Eu Flávia Kaine Pereira Alves Mineiro declaro que serão cumpridas as exigências contidas na Res. CNS 510/16.

Para esclarecer eventuais dúvidas ligue para:

Nome do Pesquisador responsável: Flávia Kaine Pereira Alves Mineiro;
Endereço: Rua José Airton de Almeida, nº 99, Jóquei Clube. CEP: 69313-189.

E-mail: flavia_kaine@hotmail.com

Telefone: (95) 991262392

Orientador Prof. Dr. Lucas Portilho Nicoletti.

CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)

Tels.: (95) 2121-0953

Horário de atendimento: Segunda a Sexta das 08 às 12 horas

ANEXO C - CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA



Ilmo. Sr. Prof.^a, Ms. Diretora Joseane de Souza Cortez

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada **Saberes Pedagógicos da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos** a ser realizada no Instituto Federal de Roraima – IFRR / Campus Boa Vista, pela aluna mestranda em Educação, sob orientação de um dos Docentes Vinculados ao Programa e Vagas para Orientação, na linha de pesquisa 1 - Formação, Trabalho Docente e Currículo do mestrado acadêmico do edital N° 002/2018/UERR/IFRR, com o seguinte objetivo: O interesse central da pesquisa é buscar saberes que parecem ser indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos na área de EF para o desenvolvimento de ensino e aprendizagem dos discentes da Educação de Jovens e Adultos. Necessitando portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos com alguns dos professores que atuem na educação física na educação de jovens e adultos, no qual será apresentado um roteiro de entrevista de aspecto socioeconômico e pedagógico, com perguntas fechadas e respostas abertas anexado no final desta carta de anuência, respeitando aos princípios da resolução nº 510 de 2016, p.1 “Considerando que a ética em pesquisa implica o respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos” da instituição. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 510/16 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos e Social. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados somente para realização deste estudo.

Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Boa Vista, 30 de outubro de 2019.

Flávia Kaine P. Alves Mineiro

Mestranda em Educação da UERR/IFRR
Pesquisador(a) Flávia Kaine Pereira Alves Mineiro

Concordamos com a solicitação Não concordamos com a solicitação

Joseane de Souza Cortez
Prof(a). Mestre Joseane de Souza Cortez
Diretoria da Instituto Federal de Roraima/ Campus Boa Vista

Joseane de Souza Cortez
Diretora Geral
IFRR- Campus Boa Vista
Port. N° 1594/2016
D.O.U 178-A de 15/09/2016

ANEXO D – TERMO DE CONCORDÂNCIA

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

TERMO DE CONCORDÂNCIA

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima – IFRR, Campus Boa Vista, CNPJ: 10.839.508/0001-31, localizado Av. Glaycon de Paiva, 2496 – Pricumã, Boa Vista - RR CEP: 69.303-340, fone/fax: (095) 3621-8000, email: gabinete.boavista@ifrr.edu.br, tendo por representante a diretora **Joseane de Souza Cortez**, por meio deste informa que disponibilizará informações pautadas do corpo docente de Educação Física em relação as suas práticas docentes na modalidade de Educação de Jovens e Adultos para a mestrandia **FLÁVIA KAINÉ PEREIRA ALVES MINEIRO** realizar sua pesquisa do Programa de Pós-graduação, do curso de mestrado da Universidade Estadual de Roraima – UERR, sob orientação do professor doutor **LUCAS PORTILHO NICOLETTI**.

O Instituto Federal de Roraima – Campus Boa Vista estará à disposição e aguarda documentação, tais como: cópia do projeto, aprovação do Comitê de Ética, além dos termos de Consentimento e Livre Esclarecimento aos participantes envolvidos na pesquisa.

Boa Vista, 29 de 10 2019

Atenciosamente


Joseane de Souza Cortez
Diretora Geral
IFRR - Campus Boa Vista
Port. N.º 1594/2016
D. O. U. 178-A de 15/09/2011

ANEXO E – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso: Mestrado Acadêmico em Educação

Título: Saberes Pedagógicos da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos

A pesquisadora do presente projeto compromete-se a:

- Desenvolver o projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Roraima ficando responsável por qualquer alteração que realizar, sem a devida autorização do CEP/UERR, que venha a causar danos ao participante pesquisado. Caso haja a necessidade de alteração, a pesquisadora compromete-se a enviar emenda ao projeto seguindo os trâmites da Plataforma Brasil para análise e consequente aprovação;
- Anexar os resultados por meio de relatórios via Plataforma Brasil, anexando a digitalização dos TCLE e/ou TALE devidamente assinados para aprovação com isto garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais em conformidade com o que diz a Norma Operacional nº 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde no item 3, inciso 3.3, alínea "c".

Boa Vista, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Pesquisador: _____

RG: _____

ANEXO F – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA



Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso: Mestrado Acadêmico em Educação

Título: Saberes Pedagógicos da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos

Pesquisador: Flávia Kaine Pereira Alves Mineiro

A pesquisadora do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos participantes da pesquisa, como qualquer informação por eles prestada. Os dados coletados e disponibilizados para a pesquisa serão acessados exclusivamente pela equipe de pesquisadores e a informação arquivada em papel não conterá a identificação dos nomes dos participantes elencados. Este material será arquivado de forma a garantir acesso restrito aos pesquisadores envolvidos com a pesquisa, e terá a guarda por **cinco anos**, quando será incinerado.

Concorda, igualmente, que essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas nos computadores das salas dos grupos de pesquisa da instituição envolvida sob responsabilidade do Prof. Dr. Lucas Portilho Nicoletti.

Este projeto foi avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado sob nº _____ .

Boa Vista, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Pesquisador: _____

RG: _____

Para esclarecer eventuais dúvidas ou denúncias ligue para:

Nome da Pesquisadora responsável: Flávia Kaine Pereira Alves Mineiro

Orientador Prof. Dr. Lucas Portilho Nicoletti.

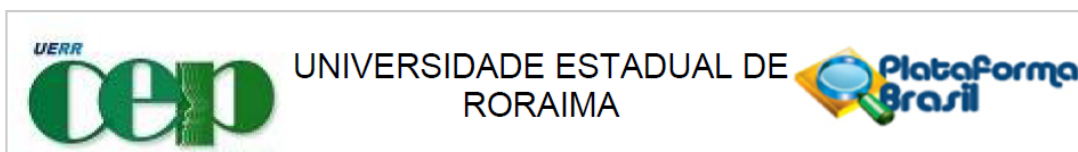
Telefone: (95) 991262392

CEP/UERR Rua Sete de Setembro, nº 231 - Bairro Canarinho (sala 201)

Tels.: (95) 2121-0953

Horário de atendimento: Segunda a Sexta das 08 às 12 horas

ANEXO G – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SABERES PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Pesquisador: FLAVIA KAINÉ PEREIRA ALVES MINEIRO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 28918720.2.0000.5621

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

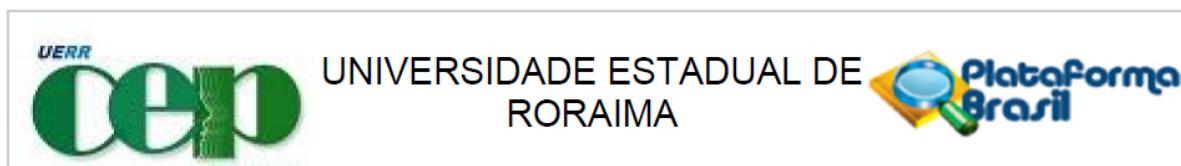
DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.940.488

Apresentação do Projeto:

“Este trabalho tem como objetivo central analisar como o professor percebe a influencia da sua pratica docente no aprendizado e conscientização dos alunos em relação a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. A partir do pensar sobre os saberes pedagógicos da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos – EJA e que iremos construir uma base de conhecimentos teóricos e metodológicos, a fim de afastar-se do senso comum em direção a consciência filosófica. A abordagem metodologica na pesquisa caracteriza-se por ser um estudo qualitativo, de carater fenomenologico, respeitando as características do estudo de caso, com a finalidade de colher informacoes capazes de responder ao problema da investigacao. Para coletar as informacoes sera realizado o uso da entrevista semiestruturada, com a utilizacao de um gravador e apoio do diario de campo. Os sujeitos pesquisados serao docentes de educacao fisica que atuaram na EJA no IFRR/Campus Boa Vista, serao selecionados intencionalmente e de ambos os sexos. Alem disso, sera observado profundamente durante a entrevista as expressoes faciais, gestos, posturas e entonacoes dos docentes egressos do IFRR. As informacoes serao interpretadas por meio da analise do discurso... Desse modo, essas informacoes possibilitarao entender os fatos importantes no processo pedagogico no espaco de aula, educacao e instituicao formadora na promocao de um desenvolvimento pleno dos alunos. Afirmamos que a pesquisa dialoga com os estudos no Brasil que discutem a especificidade da EJA e com autores que pesquisam sobre o tema da Educação Física na EJA... Acreditamos que esse estudo revelara a relevância do papel fundamental da

Endereço: Rua Sete de Setembro,231 - Sala 201
Bairro: Canarinho **CEP:** 69.306-530
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)2121-0953 **Fax:** (95)2121-0949 **E-mail:** cep@uerr.edu.br



Continuação do Parecer: 3.940.488

experiência profissional da instituição formadora e de como ocorre a inserção e aprendizagem na prática docente da Educação Física na EJA.”

Objetivo da Pesquisa:

Texto autor: resumo pagina 3 do PB

"Objetivo Primário:

Analisar como o professor percebe a influência da sua prática docente no aprendizado e conscientização dos alunos em relação à Educação Física na Educação de Jovens e Adultos.

Objetivo Secundário:

- a) Verificar os conteúdos desenvolvidos e as estratégias didáticas utilizadas pelos professores nas aulas de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos na Educação Básica;
- b) Identificar como está representada para estes professores a prática docente na Educação de Jovens e Adultos;
- c) Conhecer as expectativas dos professores em relação a sua prática docente e aos efeitos que ela pode gerar nos seus alunos."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Texto autor: pagina 4 do PB

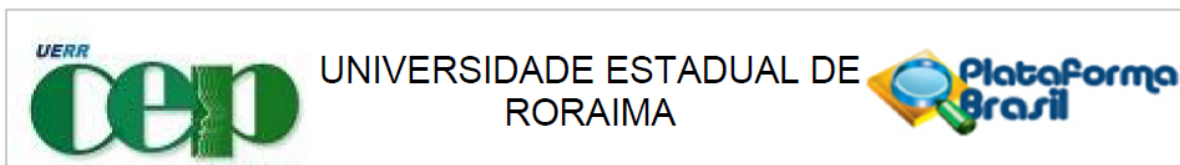
"Riscos:

Os riscos de participação nesta pesquisa são classificados como mínimos, levando em consideração o que consta na Resolução No 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016, Capítulo IV – DOS RISCOS: Art. 18 a 21. Tendo em mente a metodologia utilizada, o desconforto poderá ser o cansaço que possa suceder da ação de responder a entrevista. Caso isso ocorra, a fim de minimizar esse risco, a pesquisadora estará atenta, e o participante terá a liberdade de informá-la a qualquer momento sobre isso, então parando momentaneamente a ação e retomando quando possível, a critério do participante da pesquisa.

Benefícios:

Quanto aos benefícios dessa pesquisa, para os pesquisados contribuirá com reflexões sobre o campo fértil do saber pedagógico que o componente curricular Educação Física poderá proporcionar em sua prática pedagógica, com base numa mediação voltada para o

Endereço: Rua Sete de Setembro, 231 - Sala 201
Bairro: Canarinho **CEP:** 69.306-530
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)2121-0953 **Fax:** (95)2121-0949 **E-mail:** cep@uerr.edu.br



Continuação do Parecer: 3.940.488

desenvolvimento das potencialidades humanas do aluno da EJA. Reafirmamos que a Educação constitui importante instrumento para a obtenção do consenso, por meio do currículo, na seleção dos conteúdos, procedimentos e processos avaliativos, de tal a respeitar e valorizar as dimensões culturais, políticas e econômicas da realidade."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Texto autor: Metodologia Proposta, página 4 do PB

"...a pesquisa terá um caráter qualitativo, representando-se melhor na abordagem fenomenológica, respeitando as características do estudo de caso, a fim de colher informações possíveis respondendo ao problema de investigação para um melhor aprofundamento da temática do trabalho."

Apos citações de autores sobre o tipo de pesquisa que será desenvolvida a pesquisadora ressalta:

"Neste sentido, a pesquisa buscará analisar os discursos dos pesquisados, retirando unidades de significados, confrontando-as entre si, para então obter pontos de concordância ou discordância em relação às suas experiências sobre a prática pedagógica docente da EF na Educação de Jovens e Adultos. Tal interpretação beneficiará tanto os que atuam na área da Educação Física na modalidade EJA, como os que simpatizam ou pretendem seguir a carreira, trazendo fidedignidade aos profissionais e mais esclarecimento à comunidade acadêmica."

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Termo de confidencialidade: OK
2. Declaração de compromisso: OK
3. Carta de anuência: OK
4. Folha de rosto: OK
5. TCLE: OK

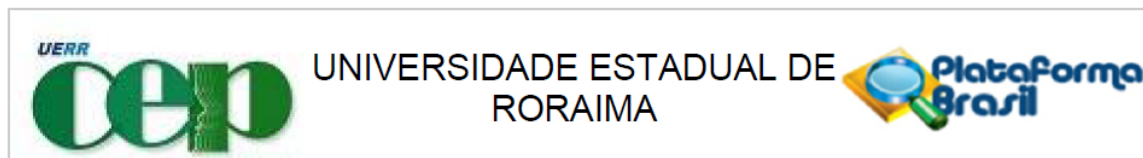
Recomendações:

Recomendamos que a pesquisadora siga as orientações do Ministério da Saúde com relação à Covid-19 durante o período de coleta dos dados da pesquisa, a fim de priorizar a saúde da comunidade com o distanciamento social, enquanto se mostra como medida mais eficiente para a redução da propagação do vírus e disseminação da doença.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise dos últimos documentos postados, verifica-se que a pesquisadora sanou as pendências e inadequações do projeto e da documentação, conforme solicitado em parecer

Endereço: Rua Sete de Setembro, 231 - Sala 201
Bairro: Canarinho **CEP:** 69.306-530
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)2121-0953 **Fax:** (95)2121-0949 **E-mail:** cep@uerr.edu.br



Continuação do Parecer: 3.940.488

consubstanciado do dia 03/03/2020, portanto considera-se o projeto aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

1- Diante do exposto, o CEP/UERR, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 510 de 2016, na Resolução CNS nº 466 de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013 do CNS, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa proposto.

2- O (a) pesquisador (a) deverá desenvolver o projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Roraima ficando responsável por qualquer alteração que realizar, sem a devida autorização do CEP/UERR, que venha a causar danos ao participante pesquisado. Caso haja a necessidade de alteração, o pesquisador compromete-se a enviar emenda ao projeto seguindo os trâmites da Plataforma Brasil para análise e consequente aprovação;

3- O(a) pesquisador(a) deverá anexar os resultados por meio de relatórios via Plataforma Brasil, com isto garantindo o sigilo relativo às propriedades intelectuais e patentes industriais em conformidade com o que diz a Norma Operacional nº 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde no item 3, inciso 3.3, alínea "c".

4- Devido a solicitação de parecer ad referendum a coordenadora verificado o saneamento das pendências descritas no parecer pendente nº 3.896.167 emitido pela CEP/UERR em 03/03/2020 aprova o projeto.

Situação: Protocolo aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1500893.pdf	12/03/2020 22:34:24		Aceito
Outros	Carta_Resposta.doc	12/03/2020 22:24:33	FLAVIA KAINÉ PEREIRA ALVES MINEIRO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_CEP_modificado.doc	12/03/2020 22:22:17	FLAVIA KAINÉ PEREIRA ALVES MINEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_modificado.doc	12/03/2020 22:21:21	FLAVIA KAINÉ PEREIRA ALVES MINEIRO	Aceito

Endereço: Rua Sete de Setembro, 231 - Sala 201

Bairro: Canarinho

CEP: 69.306-530

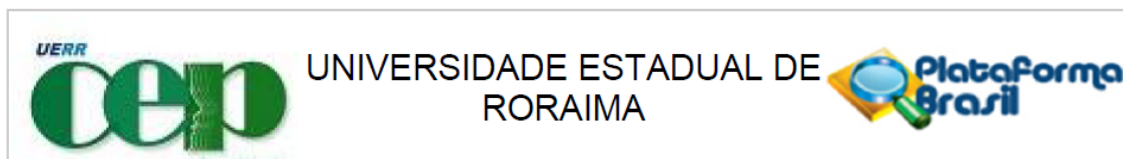
UF: RR

Município: BOA VISTA

Telefone: (95)2121-0953

Fax: (95)2121-0949

E-mail: cep@uerr.edu.br



Continuação do Parecer: 3.940.488

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_CEP_atualizado.doc	04/03/2020 15:57:49	FLAVIA KAINÉ PEREIRA ALVES MINEIRO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	04/03/2020 15:56:03	FLAVIA KAINÉ PEREIRA ALVES MINEIRO	Aceito
Outros	CHECKLIST_DOCUMENTAL_Flavia_27 01_2020.pdf	27/01/2020 12:16:40	Tatiane da Silva Simão Oliveira	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista.pdf	22/01/2020 12:01:06	FLAVIA KAINÉ PEREIRA ALVES MINEIRO	Aceito
Outros	Decla_compromisso.pdf	22/01/2020 12:00:29	FLAVIA KAINÉ PEREIRA ALVES MINEIRO	Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade.pdf	22/01/2020 11:59:58	FLAVIA KAINÉ PEREIRA ALVES MINEIRO	Aceito
Outros	Carta_de.pdf	22/01/2020 11:59:26	FLAVIA KAINÉ PEREIRA ALVES MINEIRO	Aceito
Outros	apresenta_projeto.pdf	22/01/2020 11:58:08	FLAVIA KAINÉ PEREIRA ALVES MINEIRO	Aceito
Folha de Rosto	doc_folhoderosto_scaneado.pdf	22/01/2020 11:56:37	FLAVIA KAINÉ PEREIRA ALVES MINEIRO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BOA VISTA, 28 de Março de 2020

Assinado por:
Márcia Teixeira Falcão
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Sete de Setembro,231 - Sala 201
Bairro: Canarinho **CEP:** 69.306-530
UF: RR **Município:** BOA VISTA
Telefone: (95)2121-0953 **Fax:** (95)2121-0949 **E-mail:** cep@uerr.edu.br