

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JACQUELINE CRISTINA JESUS MARTINS

EDUCAÇÃO FÍSICA, CURRÍCULO CULTURAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: NOVAS POSSIBILIDADES

SÃO PAULO

2018

JACQUELINE CRISTINA JESUS MARTINS

EDUCAÇÃO FÍSICA, CURRÍCULO CULTURAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: NOVAS POSSIBILIDADES

Relatório apresentado à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para Exame de
Qualificação.

Área de Concentração: Didática, Teorias de
Ensino e Práticas Escolares

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira

São Paulo

2018

RESUMO

Desde sempre Educação Física esteve afastada da Educação de Jovens e Adultos. Contribui com esse fato tanto a legislação que a rege, como as práticas pedagógicas que não consideram os sujeitos presentes nas aulas. Ancorada em pressupostos que concebem as aulas como momentos de realização de exercícios físicos extenuantes, e por isso não seriam adequadas aos estudantes trabalhadores, a legislação permite dispensá-los tornando desnecessária sua frequência e a própria oferta do componente. Dessa forma, a Educação Física tornou-se uma disciplina descartável na EJA. Apesar desse quadro desanimador, nos últimos anos o tema tem despertado o interesse dos pesquisadores. Embora ainda seja pequena, a produção científica sobre o assunto vem relatando um novo quadro para o componente curricular. Apesar disso, algumas instituições continuam tratando a Educação Física como uma “atividade”, deixando de lado o caráter pedagógico e realizando práticas que caberiam em outros espaços como clubes ou academias. Na direção contrária, a presente pesquisa intenciona analisar experiências realizadas no âmbito do currículo cultural de Educação Física, visto como nova possibilidade para a EJA, mediante o diálogo com os sujeitos e com o contexto social vigente. Para isso, recorreremos à etnografia pós-crítica como método de pesquisa, na tentativa de reconhecer quais são os possíveis efeitos dessas experiências.

Palavras-chave: Educação Física; EJA; Currículo Cultural

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de estudantes matriculados no CIEJA Aluna Jessica Nunes Herculano

Tabela 2 – Quantidade de trabalhos encontrados por ano de publicação

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico2 - Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo o nível de instrução.

Gráfico 3 - Distribuição das pessoas de 14 a 29 anos de idade que não frequentavam escola, por motivo de não frequentar escola, segundo sexo – 2016.

Gráfico 1 - Número de matrículas na EJA por etapa de ensino - 2016

LISTA DE FIGURAS

Figura 2- Taxa de insucesso (soma de reprovação e abandono) por município - 2015

LISTA DE SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APFRS - Aptidão Física Relacionada a Saúde
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEMES - Centro Municipal de Ensino Supletivo
CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CMCT - Centro Municipal de Capacitação e Treinamento
CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
DOT – Diretoria de Orientação Técnica
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFM – Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
EMEBS - Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GPEF - FEUSP – Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
GT – Grupos Temáticos
GTT – Grupos de Trabalhos Temáticos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES - Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
JEIF – Jornada Especial de Formação Integral
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTB – Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transgêneros
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA - Movimento de Alfabetização

ONG - Organização não Governamental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEA – Projeto Especial de Ação

PEJA - Programa de Educação de Jovens e Adultos

PIBID – Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1. Introdução.....	10
2. A Educação de Jovens e Adultos (EJA)	14
2.1. Os CIEJAs	25
2.1.1. O CIEJA Aluna Jessica Nunes Herculano	27
2.1.2. Os estudantes do CIEJA Aluna Jessica Nunes Herculano	30
3. A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	33
4. O Currículo Cultural da Educação Física	86
5. A Educação Física no CIEJA Aluna Jessica Nunes Herculano	97
6. Material e Métodos	100
Referências	103
Anexos.....	110

1. Introdução

Da trajetória acadêmica ao interesse pela pós-graduação

O interesse pela pós-graduação surgiu a partir das experiências vividas ao longo da minha prática docente, que teve seu início em 2006. Durante esses anos atuei como professora de Educação Física nas séries iniciais do ensino fundamental nas redes municipal e estadual de São Paulo. Paralelamente, a partir de 2008, passei a integrar o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF), espaço onde dei prosseguimento à minha formação profissional e acadêmica.

A participação no GPEF possibilitou várias experiências que contribuíram com vontade de ingressar no Programa de Pós-graduação. O contato com as escritas dos relatos de práticas, participação e apresentação de trabalhos em eventos (seminários, congressos, simpósios, encontros), publicações em livros e revistas, a participação em atividades de formação de professores e, mais recentemente, no Programa Institucional de Bolsa à Iniciação Docência (PIBID), onde, na condição de professora-supervisora, tenho recebido bolsistas que acompanham e participam das ações didáticas que desenvolvo, aguçaram o meu interesse em pesquisar algumas das questões que vêm norteando a minha prática pedagógica.

Já o despertar pelo estudo da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) deu-se a partir do ano de 2013, quando passei a compor o quadro de professores de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). Ao deparar com a realidade dessa modalidade de ensino, senti-me insegura e iniciei uma busca em diversas bases de dados e em revistas especializadas, por materiais que contribuíssem com a construção do trabalho educacional nesse contexto.

O GPEF tem se debruçado sobre os aspectos teórico-metodológicos que inspiram uma determinada concepção de Educação Física, conhecida como cultural ou culturalmente orientada. Adota como ponto de apoio as teorias pós-críticas e procura realizar pesquisas na/da prática com o intuito de aperfeiçoar a proposta. Nesse âmbito, temos estudado e produzido, análises que contemplam as discussões sobre a formação dos professores, as práticas pedagógicas nessa perspectiva, o papel da avaliação e dos registros, quais os efeitos dessa pedagogia nos estudantes que vivenciando esse currículo, quais as implicações na formação desses sujeitos, entre outras temáticas. Porém, até o presente momento, nenhuma pesquisa se debruçou sobre o currículo cultural em ação na modalidade da educação de jovens e adultos.

Ao analisar a seção de relatos de práticas disponíveis no site do grupo¹, num universo de mais de uma centena de trabalhos, apenas 5 contemplam essa modalidade de ensino e, dentre esses, 4 foram escritos por mim, demonstrando o distanciamento que a Educação Física tem dessa modalidade de ensino. Saliento que isso não acontece apenas no GPEF, pois ao realizar um levantamento dos trabalhos sobre o tema, constatei o quanto a modalidade está à margem das discussões da área.

A EJA, como modalidade de ensino, é muito recente em termos de história, e a Educação Física nesse contexto, enquanto objeto de estudo, parece ainda não ter atraído o olhar dos pesquisadores. Soma-se a isso o fato de que a própria modalidade carrega consigo certa de marginalidade no interior do ambiente educacional, tanto no campo das políticas públicas, como dentro das escolas e universidades. É o que apontam as pesquisas da área da educação, que retratam como a EJA padece diante de experiências desprofissionalizadas e a iniciação e interrupção de programas que atingem essa população.

Soares e Pedroso (2016) explicam que a EJA vem-se estabelecendo no Brasil sob o tensionamento sistemático no que se refere ao direito à educação desse público. Relatam que iniciativas governamentais, em formato de campanhas, como a Campanha Nacional de Adolescentes e Adultos (1947-1963) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL – 1969-1985) imprimiram suas marcas com a ideia de que qualquer um pode alfabetizar jovens e adultos, em curto tempo, sem necessitar de muita preparação. O voluntariado, o aligeiramento, a precariedade, a improvisação e a ideia de que educar é preparar para o trabalho perduram até hoje nas formulações de ações para esse público.

Além de encontrar-se na periferia das políticas educacionais, pressupomos que a ausência de trabalhos de Educação Física na EJA seja um reflexo de uma relação que esse componente curricular ainda carrega consigo, o das práticas corporais extenuantes, com o objetivo de formação de corpos fortes e saudáveis, numa perspectiva de controle social. Histórico que marcou a Educação Física por anos, mas que ainda reverbera sobre o que se entende sobre o componente nos dias de hoje.

De acordo com Aguiar e Neira (2016), durante o seu percurso, a Educação Física atendeu a diferentes objetivos, que se modificaram de acordo com os contextos, e essas modificações atenderam aos interesses políticos, econômicos e sociais de cada uma das épocas.

Neira e Nunes (2009) discutem as funções atribuídas à Educação Física em cada momento social, com seus vários currículos que ajudaram a colocar os objetivos conferidos ao

¹ www.gpef.fe.usp.br

componente em ação nas escolas. Os autores mencionam o ginástico, esportivista, globalizante, desenvolvimentista, crítico, da educação para a saúde e o cultural.

A partir das constatações feitas por esses autores, percebemos o quanto a Educação Física esteve atrelada a objetivos externos ao contexto escolar e serviu a diferentes instituições. Recentemente, avistamos mudanças nas práticas curriculares da Educação Física, que vem se apresentando como componente curricular 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. Porém, ao observar as raras produções acadêmicas sobre a Educação Física na EJA constatamos que esse componente curricular nessa modalidade de ensino desenvolve currículos que não dialogam com o atual momento social, nos levando a pensar que está atendendo a objetivos provenientes de outros setores, como o político ou o econômico.

Isso é manifestado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996. Apesar de apresentar a Educação Física como componente curricular obrigatório, em 2003, uma alteração, tornou-a facultativa aos alunos que estudam à noite, que cumprem jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, aos maiores de 30 anos de idade, que estiverem prestando serviço militar inicial, ou que, em situação similar, estiverem obrigados à prática de Educação Física, e aos que tenham prole. Essa liberação dos casos descritos está vinculada ao entendimento que o componente se pauta na execução de exercícios físicos extenuantes, o que não dialogaria com as condições dos estudantes trabalhadores, idosos ou mulheres com filhos.

Corroborando com os itens acima, também pode ser causa desse desapareço pelas pesquisas sobre a Educação Física na EJA a falta do tratamento da temática nos cursos de formação inicial de professores. O desconhecimento sobre a relevância social do componente curricular nessa modalidade de ensino apoia a ausência de educadores e, conseqüentemente, o desinteresse dos pesquisadores.

A partir desse quadro, questionamos: por que trabalhadores, pessoas com filhos e com mais de 30 anos não precisam das aulas de Educação Física? Por que se retirou desses o direito de participar das aulas? Por que o componente curricular que tem como objeto de estudo as práticas corporais é colocado como menos importante na experiência formativa? Será que uma proposta de ensino pautada em outros referenciais teóricos poderá contribuir com a mudança desse olhar?

A presente pesquisa busca responder se o currículo cultural de Educação Física pode colaborar na construção de uma nova configuração desse componente curricular na EJA, tendo

em vista o recurso a outras práticas pedagógicas, com outros objetivos, que leve em consideração a realidade local, dos estudantes e do contexto em que a escola está inserida.

Portanto, a partir das experiências acumuladas ao longo desses quatro anos em que leciono na EJA, incluindo as dificuldades enfrentadas nesse percurso e acrescidas do desejo de oportunizar melhores condições de atuação na esfera social aos estudantes, entendo que a presente pesquisa se faz necessária com vistas a contribuir com a mudança do trato desse tema na área e para que se reconheça o potencial do componente na formação dos sujeitos jovens e adultos. Assim sendo, explicitamos a intenção política desta investigação: mostrar a existência de outros currículos de Educação Física, radicalmente distintos daqueles que vigoram em muitas realidades.

Objetivos

A presente pesquisa tem como objetivo investigar quais são os possíveis efeitos de um currículo cultural de Educação Física na EJA, levando em consideração as especificidades dessa modalidade de ensino.

- Analisar os significados que os estudantes da EJA atribuem ao componente curricular Educação Física após um período de vivências do currículo cultural;
- Investigar a existência de especificidades do currículo cultural quando colocado em ação na modalidade de ensino EJA.

2. A Educação de Jovens e Adultos

Mas por que educar adultos? Essa pergunta nos parece fundamental na tentativa de entender a EJA como uma modalidade de ensino. Qual a necessidade de se educar pessoas crescidas, que já atuam no mundo do trabalho? Por que educar pessoas economicamente inativas? Qual a função da escolarização para essas pessoas? Na tentativa de reconhecer a EJA como modalidade de ensino importante e necessária, principalmente nos dias de hoje, tentaremos responder a essas questões.

Podemos apresentar como uma justificativa para a existência da EJA o fato desses sujeitos terem o desejo de estudar, enquanto uma realização pessoal ou um sonho, e isso deve ser levado em consideração, pois em grande parte dos casos, esses sujeitos tiveram o seu direito à educação negado em algum momento da vida, e entendendo a educação como um direito de todos, é necessário a viabilização da sua concretização em outros momentos da vida.

Ainda na tentativa de responder às questões acima, é preciso reconhecer que a sociedade contemporânea, capitalista, globalizada e tecnológica exige dos sujeitos uma gama cada vez maior de conhecimentos especializados. A participação na vida social requer dessas pessoas uma melhor capacidade de assimilar e filtrar informações que estão disponíveis em diferentes meios de comunicação, o que exige habilidades de leitura, escrita, cálculo, compreensão de fenômenos, visão sócio-histórica etc. Essas habilidades, muitas vezes adquiridas apenas no processo de escolarização, ajudam os sujeitos a atuar na sociedade com mais independência. Constantemente, essa inserção inclui o desempenho do papel do sujeito dentro da própria família, como acompanhar a educação dos filhos, administrar as contas da casa, anotar recados telefônicos, entre outras tarefas do cotidiano doméstico / familiar.

Além disso, o acesso ao mundo do trabalho vem exigindo graus mais elevados de escolaridade e, muitas vezes, ter concluído ou não uma etapa do ensino pode ser o balizador para o acesso a postos de trabalho mais bem remunerados.

Após a tentativa de justificar a existência da EJA no cenário educacional brasileiro, passemos a conhecer um pouco mais sobre a realidade dessa modalidade de ensino.

Entendida como uma modalidade de ensino, a EJA existe desde a Constituição de 1988, tendo sido reafirmada na LDB nº 9.394/1996. Ademais, também está prevista no Plano Nacional de Educação. Nos documentos oficiais, a EJA é garantida como modalidade de ensino que deve ter as suas especificidades contempladas, garantindo a flexibilização de tempos e currículos, adequando-os às necessidades dos jovens e adultos.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na

idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996)

De acordo com Soares (2011), a EJA é um campo carregado de complexidades que carece de definições e posicionamentos claros. É um campo político, denso e carrega consigo o rico legado da Educação Popular. Os educadores de pessoas jovens e adultas, assim como os seus educandos, são sujeitos sociais que se encontram no cerne de um processo muito mais complexo do que somente uma “modalidade de ensino”. Estão imersos em uma dinâmica social e cultural ampla que se desenvolve em meio a lutas, tensões, organizações, práticas e movimentos sociais desencadeados pela ação dos sujeitos sociais ao longo da história.

A partir das especificidades dos educandos da EJA, que já possuem uma gama de experiências sobre diversos tipos de conhecimentos, além das suas crenças e concepções sobre vários aspectos da realidade, é necessário reconhecer que os jovens e adultos, em função das suas vivências e histórias de vida, apresentam certezas mais constituídas, e que suas formas de aprender precisam levar essas experiências em consideração. A EJA deve ser entendida como uma ação permanente, como um processo de educação continuada, em que as aprendizagens aconteçam entre educandos e educadores e que esses conhecimentos tenham uso no cotidiano de suas vidas.

Arroyo (2011) aponta que precisamos tomar consciência de que esses educandos foram privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir, e que milhões de jovens e adultos estão à margem desse direito. O autor adverte que o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta das camadas populares são um grave indicador da distância de uma garantia universal do direito à educação.

Dados recentemente apresentados pela Pesquisa Nacional de Amostragem por Domicílio² - (Pnad Contínua – 2016) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), retratam esse distanciamento da garantia do direito à educação ao qual

² A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua investiga trimestralmente um conjunto de informações conjunturais sobre as tendências e flutuações da força de trabalho e, de forma anual, temas estruturais relevantes para a compreensão da realidade brasileira. Dados educacionais são obtidos em ambos os casos: na coleta trimestral, por meio de um questionário sobre as características básicas de educação, aplicado às pessoas de 5 anos ou mais de idade, com o objetivo de auxiliar a compreensão das informações conjunturais de trabalho; na coleta anual realizada no segundo trimestre de cada ano civil, por meio de um questionário mais amplo, aplicado a todas as pessoas da amostra, com a finalidade de retratar o panorama educacional.

Arroyo se referiu. Segundo o relatório do Pnad Contínua 2016³, 7,2 % da população brasileira com 15 anos de idade ou mais são analfabetos, isso significa 11,8 milhões de pessoas.

De acordo com a mesma pesquisa, que estimou o nível de instrução da população brasileira para as pessoas com 25 anos de idade ou mais, pois esses sujeitos pertencem a um grupo etário que já poderia ter concluído o seu processo regular de escolarização, constatou-se que 51% dessa população possui até o ensino fundamental completo sendo que deste percentual, 11,2% não tem instrução, 30,6% apresenta o ensino fundamental incompleto e os 9,1% restantes concluiu o ensino fundamental. O estudo também revela que 3,9% dessa população possuem o ensino médio incompleto e que 26,3% ensino completaram esse segmento. Dentre os que acessaram o ensino superior, 3,4% não concluíram essa etapa da escolarização e 15,3% completaram o ensino superior. Portanto, mais da metade da população de 25 anos ou mais - cerca de 66,3 milhões de pessoas – detêm apenas o ensino fundamental. E menos de 20 milhões ou 15,3% dessa população concluíram o ensino superior.

Os dados do Pnad Contínua – 2016 apontaram que em média, a população do país apresenta 8 anos de estudo. As regiões Nordeste e Norte ficam abaixo da média nacional, com 6,7 anos e 7,4 anos respectivamente, enquanto que o Sul (8,3 anos), Centro-Oeste (8,3 anos) e Sudeste (8,8 anos) ficaram acima.

Segundo os números apresentados, fica evidente a desigualdade na instrução da população brasileira. O fenômeno possui várias faces, e uma delas é o caráter regional: no Nordeste, 52,6% da população concluíram o ensino fundamental, já na região Sudeste, 51,1% tem pelo menos o ensino médio completo. A região Nordeste apresenta a maior taxa de analfabetismo, 14,8%, quase quatro vezes maior do que as taxas do Sudeste 3,8% e do Sul 3,6%. Já na região Norte, essa taxa é de 8,5% e no Centro-Oeste é 5,7%.

Ainda de acordo com os números apresentados pela pesquisa, as regiões Norte e Nordeste registram os maiores percentuais de pessoas sem instrução, 14,5% e 19,9%, respectivamente. As maiores proporções de nível superior completo foram aferidas na região Centro-Oeste 17,4% e Sudeste 18,6%, enquanto as regiões Norte e Nordeste tiveram as menores proporções, 11,1% e 9,9%. No Nordeste, 52,6% da população não alcançou o ensino fundamental completo. Na região Sudeste, 51,1% apresentam pelo menos o ensino médio completo.

³<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo.html> - acessado em 23/12/2017

A pesquisa também revela que as questões étnico-raciais estão diretamente ligadas à escolarização da população brasileira. Entre a população analfabeta com 25 anos ou mais, as pessoas de cor preta ou parda representam 9,9% da população dessa faixa etária, enquanto a taxa das pessoas de cor branca é de, 4,2%. Entre os idosos de 60 anos ou mais, a taxa foi de 11,7% para a população branca e 30,7% para os pretos e pardos. Apenas 8,8% de pretos ou pardos possuem nível superior, enquanto para os brancos esse percentual é de 22,2%.

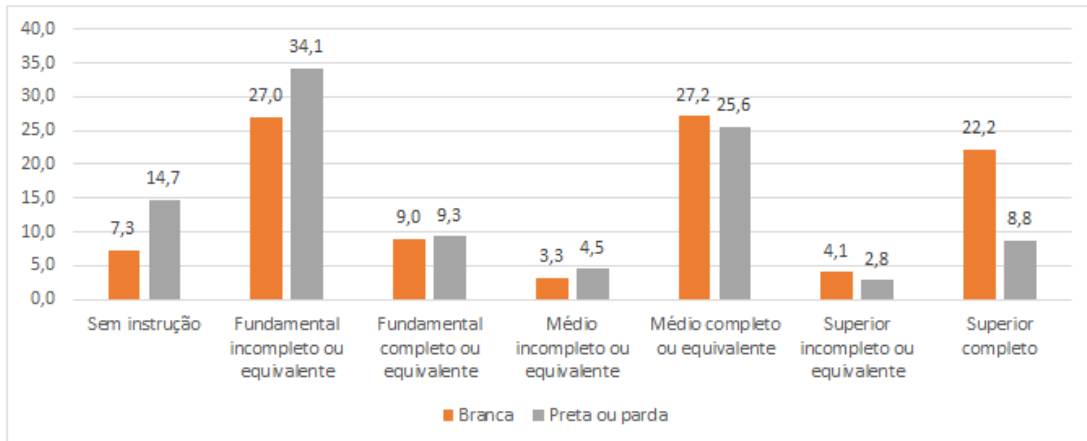


Gráfico4 - Distribuição das pessoas de 25 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo o nível de instrução - Brasil – 2016 – Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua / 2016 - IBGE

No Brasil, 24,8 milhões de pessoas de 14 a 29 anos não frequentam a escola e não passaram por todo ciclo educacional até a conclusão do ensino superior. Desse grupo, 52,3% são homens. Entre os homens jovens que não estudam, a razão mais frequente para não estarem na escola é o trabalho. Além disso, 24,1% deles disseram que não têm interesse e 8,2%, que já alcançaram o nível de estudo que desejavam. Entre as mulheres, os dois motivos mais citados para não estudarem são: trabalho e por ter que cuidar dos afazeres domésticos ou de criança, adolescentes, idosos ou pessoa com deficiência.

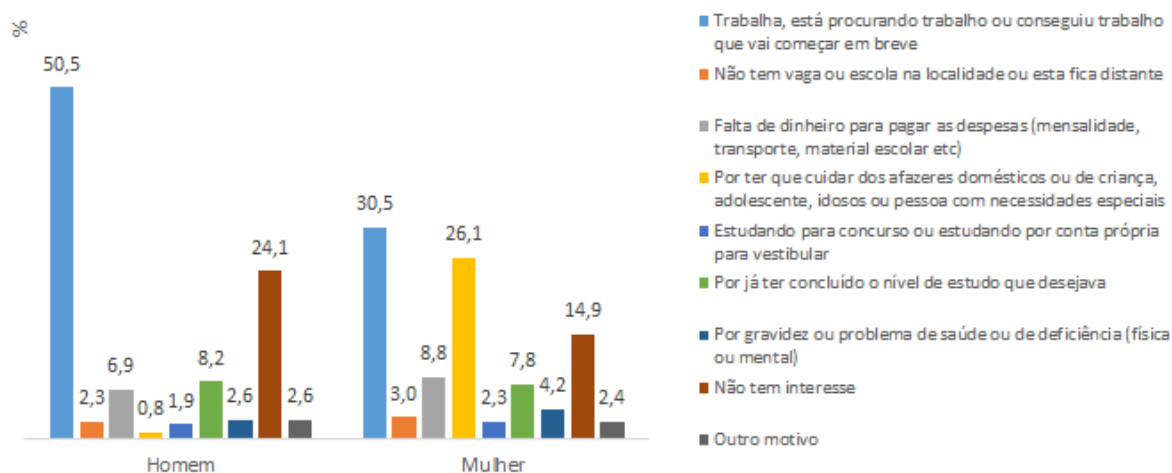


Gráfico 5 - Distribuição das pessoas de 14 a 29 anos de idade que não frequentavam escola, por motivo de não frequentar escola, segundo sexo – 2016 Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua / 2016 - IBGE

Ainda sobre os números recentes da educação no Brasil apresentados pela pesquisa, os dados revelam que no país, 99,2% das crianças e adolescentes frequentam a escola. Para as crianças e adolescentes de 6 a 14 anos de idade, a faixa correspondente ao ensino fundamental obrigatório, a taxa é de 99,2%, o equivalente a 26,5 milhões de estudantes. Para o grupo de 15 a 17 anos de idade, a faixa etária compatível à frequência ao ensino médio, a taxa foi de 87,2%, o equivalente a 9,3 milhões de estudantes. Já entre os jovens de 18 a 24 anos de idade, 32,8% frequentam a escola, o equivalente a 7,3 milhões de estudantes. Para as pessoas de 25 anos ou mais de idade, a taxa de matriculados é de 4,2%, o equivalente a 5,5 milhões de estudantes.

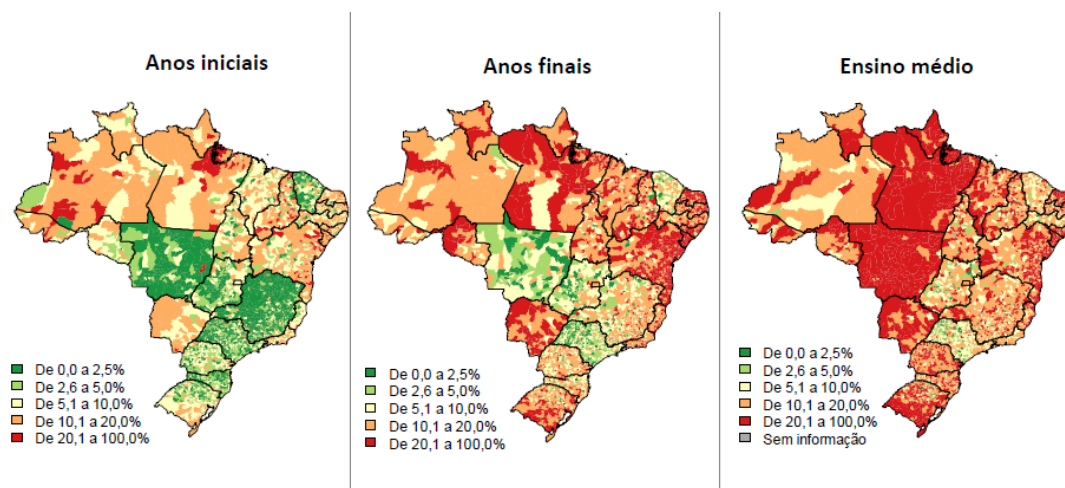


Figura 3- Taxa de insucesso (soma de reprovação e abandono) por município - 2015. Fonte: Censo Escolar 2016 Notas Estatísticas - INEP/Ministério da Educação

Todas essas informações reforçam o quanto os jovens e adultos das camadas populares têm o seu direito à educação violado durante o percurso de escolarização. Apesar dos diferentes marcadores sociais influenciarem de maneiras distintas a trajetória estudantil da população brasileira, a existência da modalidade EJA ainda se faz necessária, pois os dados mostram como

a falta de acesso e a evasão escolar ainda estão presentes no cotidiano das famílias das camadas populares.

Em 2016, 1,7 milhão de pessoas frequentaram cursos de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O turno mais frequente para as pessoas da EJA do ensino fundamental, foi o período noturno, onde 83,2% estudou e na EJA do ensino médio, o turno noturno representou 85,2% dos estudantes.

Além dos números que indicam a violação do direito à educação para uma parcela da população brasileira, em sua história, uma das marcas da EJA é o fato de muitas vezes ter sido um campo desprofissionalizado, alicerçado em campanhas, improvisações e voluntariado, onde empresas, ONGs, movimentos sociais, igrejas, entre outros, assumiram o papel que deveria ser do Estado. Arroyo (2011) afirma que a responsabilidade de oferta da EJA deva ser do Estado, e que a finalidade não poderá ser a de suprir carências, mas sim de garantir os direitos específicos dos sujeitos. Isso se reflete no local secundário que a EJA ocupa nas políticas públicas de educação.

O quadro de desprofissionalização contribuiu para a permanência dessa modalidade de ensino em uma posição secundária nas agendas educacionais, reverberando na formação de professores. É fácil perceber a lacuna existente tanto nos cursos de Pedagogia como nas demais licenciaturas. Muitas vezes as disciplinas que tratam da modalidade de ensino são oferecidas como optativas, isso quando acontece, desconsiderando a possibilidade dos futuros professores atuarem na EJA.

Ainda dentro das universidades, observando o fenômeno com mais perspicácia, notamos que a EJA também é desvalorizada na esfera da Pós-Graduação. Existem poucas linhas de pesquisa nessa área e um número reduzido de pesquisadores que se debruçam sobre o tema. Poucos estudos são encontrados. Talvez seja necessário um novo olhar sobre as pesquisas nessa modalidade de ensino, a partir de novos aportes teóricos, outros métodos de investigação, novas possibilidades de leituras e interpretações sobre o que é e o que acontece na EJA.

Outro problema é a composição do corpo docente nas escolas. Parte dos professores não conseguem compor toda a sua jornada de trabalho com as turmas regulares dos períodos da manhã ou da tarde e acabam completando as suas jornadas com as turmas da EJA no noturno. O caráter de “complementação de jornada” faz com que, muitas vezes, os professores cheguem despreparados para atuar na EJA e acabem por reproduzir as práticas realizadas no ensino regular. A inexperiência e sucessão de equívocos na atuação acarreta em práticas pedagógicas infantilizadas e desinteressantes para o público, desencadeando a evasão.

Esse quadro gera uma grande rotatividade no número de professores que atuam na EJA, impedindo o acúmulo de experiências na modalidade de ensino, evitando o repensar do fazer pedagógico e levando o campo de atuação a permanecer com os mesmos problemas.

Soares e Pedroso (2016) advertem que uma das dificuldades para a formação de educadores de jovens e adultos é a inexistência de parâmetros oficiais que possam delinear o perfil desse profissional, e isso pode estar associado ao fato da EJA não possuir uma definição muito clara de si mesma. Os autores afirmam que ainda é uma área em processo de amadurecimento.

Apesar desse local secundário ocupado pela EJA, a partir dos anos 2000, novas políticas educacionais incluíram-na nos programas de financiamento e de assistência estudantil. Foi o caso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB⁴ que passou a destinar recursos financeiros, merenda, transporte e o programa nacional do livro didático a EJA. Essas políticas permitiram à EJA ingressar no contexto educacional, e nos investimentos das secretarias de educação, levando a uma expansão significativa dessa modalidade de ensino. De acordo com Di Pierro (apud CATELLI JR; HADDAD; RIBEIRO, 2014, p. 41),

No início dos anos 2000, em um contexto político e econômico diverso – sob o governo do Presidente Lula da Silva - , a EJA voltou à agenda da administração federal, cujas políticas passaram a combinar medidas de inclusão da modalidade nos esquemas de colaboração entre as três esferas do governo para a provisão descentralizada da educação básica (incluindo o financiamento e assistência aos estudantes) com programas desconcentrados de alfabetização, elevação de escolaridade, capacitação profissional e certificação pela via de exames.

Segundo a autora, o financiamento é essencial para inclusão da modalidade de ensino no sistema educacional brasileiro. Já foi o componente fundamental que impulsionou a modalidade quando beneficiada pelos programas e já a minimizou quando seus estudantes foram excluídos dos cálculos do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), entre aos anos de 1997 a 2006.

⁴ O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb é um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual (um fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete fundos), formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, vinculados à educação por força do disposto no art. 212 da Constituição Federal. Além desses recursos, ainda compõe o Fundeb, a título de complementação, uma parcela de recursos federais, sempre que, no âmbito de cada Estado, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Independentemente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica.

Mesmo com essa mudança, com o passar do tempo, assistimos ao declínio no número de matrículas da EJA. De acordo com os números do Censo Escolar 2016⁵, a quantidade de escolas que oferecem a modalidade EJA teve uma redução de 26,8% nos últimos 8 anos, e o número de matrículas também vem se reduzindo para a EJA do ensino fundamental, porém vem aumentando para a EJA do Ensino Médio e para as modalidades de EJA relacionadas à Educação Profissional.

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) apontam que uma das causas é a configuração ofertada pelas redes de ensino. Um formato muito rígido, que não se adequa à realidade do público, reproduzindo o mesmo formato do ensino regular, desvaloriza as realidades e necessidades dos estudantes jovens e adultos. As redes buscam uniformizar para facilitar o controle e isso prejudica o atendimento.

O fato da EJA ser ofertada no ensino noturno nas escolas regulares, onde crianças estudam no período diurno, torna a EJA uma “inquilina” indesejada. Isso traz várias consequências no trato com as culturas dos jovens e adultos, com destaque para a inexistência de espaço e valorização das suas produções, pesquisas, estudos etc.

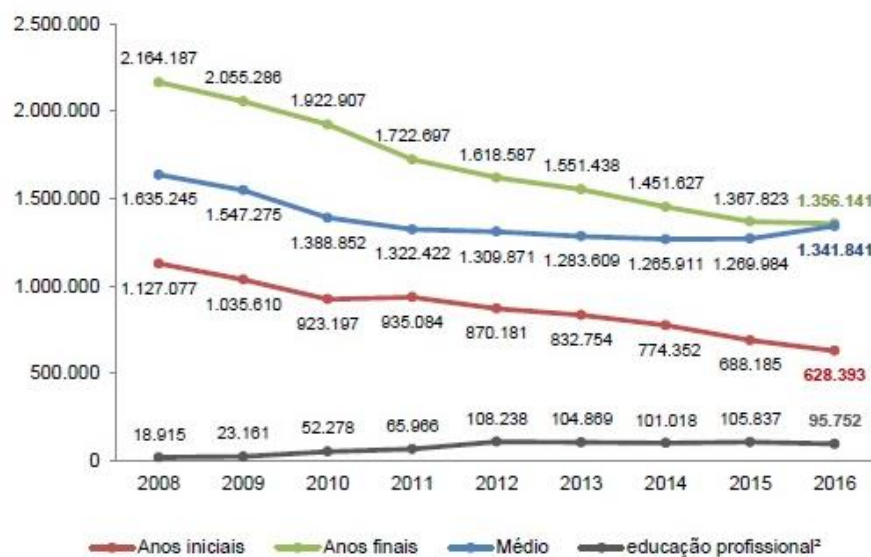


Gráfico 4 - Número de matrículas na EJA por etapa de ensino. Brasil – 2008 - 2016 – Fonte: CENSO Escolar 2016

Mesmo com a queda na oferta de vagas e nas matrículas, a EJA nunca atendeu toda a demanda de jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade. Cerca de 67 milhões de brasileiros têm escolaridade abaixo do preconizado na lei, ou seja, o mínimo que todo cidadão tem direito, que é o de cursar a Educação Infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

⁵http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf - acesso em 09/10/2017

Ademais, os problemas da qualidade da Educação Básica, incluindo evasão, repetência e dificuldade de acesso às escolas, estão produzindo um grupo de pessoas com baixa escolaridade ou com educação de baixa qualidade. A maior parte dos adultos analfabetos ou com baixa escolaridade está na população mais velha, isto é, nos idosos, porém, dados oficiais indicam um excesso de pessoas que quase concluíram o ensino fundamental, sem o domínio de habilidades de escrita, leitura e cálculo, consideradas importantes para a atuação na sociedade contemporânea.

É preciso entender a EJA para além da reparação dos direitos educacionais violados ou para nivelar os estudos entre as gerações. Ela deva ser concebida como possibilidade de atualização permanente, pois como as mudanças culturais e tecnológicas são muito rápidas, não temos como aguardar a chegada das novas gerações para transformar o mundo do trabalho.

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 dois grupos: pelas pessoas mais idosas, que tiveram pouca ou nenhuma oportunidade de acesso à escola e hoje são a maioria dos analfabetos ou pessoal com baixa escolaridade; e um grupo formado pelas pessoas que abandonaram precocemente os estudos por fatores ligados ao trabalho, família ou percurso escolar acidentado. O primeiro, constituído por adultos e idosos, retornam aos estudos por opção pessoal. O segundo é composto por pessoas vitimadas pela atual escola e que muitas vezes não escolheram estar na EJA.

De acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), o desenvolvimento de políticas de formação de pessoas jovens e adultas consoantes ao novo paradigma de educação continuada deve valorizar o reconhecimento do direito dos indivíduos a delinearem com autonomia seus próprios percursos escolares; devem modificar o estilo de planejamento e concepção dos espaços e das ações formadoras, rompendo com os modelos que partem dos padrões da educação escolar de crianças e adolescentes, passando a concebê-la a partir da diversidade de demandas concretas dos diferentes segmentos sociais e por último, reconhecer que não apenas a escola, mas muitas outras instituições e espaços sociais têm potencial formativo - o trabalho, as organizações comunitárias, os equipamentos públicos de saúde, cultura, esportes e lazer etc., aproveitando ao máximo esse potencial e reconhecendo a legitimidade do conhecimento adquirido por meios extraescolares. Portanto, é necessário que a EJA se diferencie da educação das crianças e adolescentes através das formas de atendimento, dos currículos, das metodologias, dos espaços, integrando as dimensões de educação geral e profissional, reconhecendo processos de aprendizagem informais e formais, combinando meios de ensino

presenciais e a distância, de modo a que os indivíduos possam obter novas aprendizagens e a certificação correspondente mediante diferentes trajetórias formativas.

A educação continuada não é um conceito novo, mas neste fim de milênio ganhou especial relevância, tendo-se em vista as recentes transformações no mundo do trabalho e no conjunto da sociedade. Educação continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a ideia da construção do ser. Abarca, por um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir. (HADDAD, 2007, p. 191)

Ainda de acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), para a concretização de uma prática pedagógica na EJA ancorada nessa nova concepção, seria necessário:

Descentralizar o sistema de ensino e conceder autonomia aos centros educativos para que formulem projetos pedagógicos pertinentes às necessidades educativas das comunidades em que estão inseridos, convertendo-se estes no ‘locus’ privilegiado de desenvolvimento curricular; Flexibilizar a organização curricular e assegurar certificação equivalente para percursos formativos diversos, facultando aos indivíduos que autodeterminem suas biografias educativas, optando pela trajetória mais adequada às suas necessidades e características; Prover múltiplas ofertas de meios de ensino-aprendizagem, presenciais ou a distância, escolares e extra-escolares, facultando a circulação e o aproveitamento de estudos nas diferentes modalidades e meios; Aperfeiçoar os mecanismos de avaliação, facultar a creditação de aprendizagens adquiridas na experiência pessoal e/ou profissional ou por meio de ensinamentos não-formais, diversificando e flexibilizando os meios de acesso a níveis de escolaridade mais elevados.

Haddad (2007) aponta que avançar numa nova concepção de EJA significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas, sem privar nenhuma parte da população dos conhecimentos e bens simbólicos acumulados historicamente e transmitidos pelo processo escolar. “Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo”.

Atualmente, a Rede Municipal de Ensino de São Paulo oferece a EJA em seis formatos de atendimento - sendo que cada uma apresenta singularidades e especificidades, são elas o MOVA; a EJA regular; a EJA Modular, o CMCT, o ProJovem Urbano e o CIEJA. De acordo com a SME / DOT-EJA (2015), a valorização, revitalização e articulação da EJA, com base nos princípios da diversidade, flexibilidade e qualidade, passa pelo conhecimento e reconhecimento de suas formas de atendimento como caminho para promover o acesso, a permanência e a qualidade da aprendizagem dos jovens e adultos com vistas à conclusão do ensino fundamental na perspectiva da educação ao longo da vida, ações necessárias para a garantia do direito dos jovens e adultos à educação pública de qualidade.

Uma nova visão do sujeito da EJA tem como desdobramento um novo modo de acolhimento, em que a participação efetiva dos educandos é princípio básico dos processos de escolarização, garantindo que os modelos de escola vão se produzindo e reproduzindo como resultado dessa ação participativa. (HADDAD, 2007, p. 15)

A cidade de São Paulo encerrou o ano de 2017 com 198 Unidades Educacionais com EJA Regular, 16 CIEJAs, 27 Unidades com EJA Modular, 14 núcleos do ProJovem Urbano; 02 CMCTs e 354 classes do MOVA-SP.⁶

O MOVA /SP é o Movimento de Alfabetização, é uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e Organizações da Sociedade Civil com a proposta de estabelecer classes de alfabetização inicial para combater o analfabetismo, oferecendo o acesso e continuidade à educação de forma a contemplar as necessidades dos jovens e adultos. As salas do MOVA-SP estão instaladas em locais onde a demanda por alfabetização é grande, geralmente as aulas são dadas em associações comunitárias, igrejas, creches, empresas, enfim, lugares em que há espaço para a abertura da sala e necessidade da comunidade. As classes são agrupadas em núcleos e desenvolvem atividades educativas e culturais presenciais, por 2 horas e meia, durante 4 dias da semana, de segunda a quinta-feira. Nesse formato, os professores são educadores populares e não têm vínculo com a secretaria municipal de educação. Os salários são pagos no formato de ajuda de custo, o que acaba por gerar uma grande rotatividade de professores.

A EJA regular ou noturna é a modalidade oferecida nas EMEFs - Escolas Municipais de Ensino Fundamental-, EMEFMs - Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - e EMEBS - Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos, tem como objetivo ampliar as oportunidades de acesso à educação e de conclusão do ensino fundamental. O curso, funciona no período noturno, das 19h às 23h, é presencial, tem duração de 4 anos e está dividido em quatro Etapas: Etapa Alfabetização (2 semestres), Etapa Básica (2 semestres), Etapa Complementar (2 semestres) e Etapa Final (2 semestres). Cada etapa tem duração de 200 dias letivos.

A EJA Modular é oferecida nas EMEFs - Escolas Municipais de Ensino Fundamental – que aderiram ao Projeto EJA Modular. É um curso presencial oferecido no período noturno, apresentando uma adequação dos componentes curriculares obrigatórios, organizados em módulos de 50 dias letivos e, também atividades de enriquecimento curricular. É realizada em quatro etapas: Alfabetização, Básica, Complementar e Final. Cada etapa é composta por 4

⁶ Dados encontrados no portal da SME disponível em <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Formas-de-Atendimento> - acesso em 27/12/2017

módulos independentes e não sequenciais, cada um com 50 dias letivos. Os módulos se desenvolvem em encontros diários de 2 horas e 15 minutos (3 horas/aula). A complementação da carga horária diária, 1 hora e 30 minutos (2 horas/aula), é composta por atividades do enriquecimento curricular de presença optativa para os educandos.

O CMCT (Centro Municipal de Capacitação e Treinamento) oferece a jovens e adultos, interessados em qualificar-se profissionalmente, cursos de formação profissional inicial de curta duração nas áreas de panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos, informática, corte e costura e auxiliar administrativo. A cidade de São Paulo possui dois CMCTs: – Unidade I e a Unidade II – ambas localizadas na região leste do município (Diretoria Regional de Ensino – São Miguel).

O ProJovem Urbano oferece a jovens entre 18 e 29 anos que saibam ler e escrever a oportunidade de conclusão do ensino fundamental em um ano e meio, além de proporcionar qualificação profissional inicial e atividades de participação. Os estudantes matriculados no Programa e que obtêm a frequência igual ou superior a 75% e entregarem as atividades propostas para cada mês recebem um auxílio financeiro mensal no valor de R\$ 100,00 por meio de cartão de saque bancário pagos pelo Governo Federal. Além desse apoio financeiro, os estudantes recebem o passe livre para se locomoverem para a escola e têm direito à alimentação no período de aulas. Os estudantes do ProJovem Urbano têm direito a uma sala de acolhimento para seus filhos entre 0 e 8 anos.

O CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos) é uma Unidade Educacional que atende jovens e adultos em três períodos (manhã, tarde e noite) em até seis turnos diários, articulando em seu Projeto político-pedagógico o ensino fundamental e a qualificação profissional inicial. Os cursos têm duração de quatro anos e são estruturados em quatro módulos: Módulo I (Alfabetização), Módulo II (Básica), Módulo III (Complementar) e Módulo IV (Final). Cada módulo tem duração de 1 ano / 200 dias letivos e são desenvolvidos em encontros diários de 2 horas e 15 minutos (3 horas/aula). A qualificação profissional inicial está organizada em Itinerários Formativos definidos a partir das necessidades da comunidade e características locais, desenvolvidos de forma articulada e integrada ao ensino fundamental.

Os CIEJAs foram criados a partir de 2003 como alternativa para a concretização dos direitos dos estudantes da EJA. Pelo fato da presente pesquisa ocorrer em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos, aprofundaremos nossa descrição sobre essas Unidades Educacionais.

2.1. Os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs

Inicialmente, antes de receberem a nomenclatura CIEJA, alguns desses centros iniciaram como CEMES (Centro Municipal de Ensino Supletivo) uma modalidade de ensino que funcionava “semipresencial” para os módulos III e IV⁷ – referentes ao que hoje conhecemos como ensino fundamental II. O curso era estruturado de forma que os estudantes levavam para suas casas apostilas de ensino chamadas de Unidades de Estudo – e compareciam à escola para realização de avaliação correspondente a cada uma das unidades. Ao iniciar o estudo de cada disciplina, os educandos participavam de uma orientação presencial em grupo, e para concluir a unidade de estudo, precisavam assistir a uma oficina vinculada àquele componente, que era realizada na escola, com grupos de no máximo 15 estudantes. Além disso, na escola eram oferecidas orientações individuais de estudo, apoio pedagógico e oficinas de redação e matemática.

Os CIEJAs são unidades educacionais que atendem jovens e adultos nos períodos matutino, vespertino e noturno, em seis turnos diários de 2h15 minutos, ou seja, 3 horas-aula. Os cursos têm duração de 4 anos e são estruturados da seguinte maneira: Módulo I (etapa de alfabetização), Módulo II (etapa básica), Módulo III (etapa complementar) e Módulo IV (etapa final). Atualmente existem 16 CIEJAs na cidade de São Paulo e cada um deles tem autonomia de organização estrutural e curricular, tendo como base a legislação da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP).

Esses diferenciais visam tanto atender os jovens e adultos trabalhadores, levando em conta a variedade de jornadas de trabalho, como também proporcionar às mulheres que trabalham em casa, aos idosos e aos aposentados a oportunidade de estudar no período diurno, pois, por diferentes motivos, não conseguem frequentar a EJA no formato convencional comumente oferecida à noite (4 horas de duração). Os CIEJAs também se caracterizam pelo atendimento de um grande número de pessoas com deficiência, que igualmente aos demais estudantes atendidos, foram privados do acesso à escola regular.

Outra característica importante dos CIEJAs é a forma de trabalho dos professores. O docente deve ser efetivo na carreira do magistério municipal e submeter-se a um processo seletivo específico. Sendo aprovado e existindo a vaga, o professor será designado para a atuação no CIEJA ao qual se candidatou. Também se exige desse profissional que solicite a Jornada Especial Integral de Formação (JEIF⁸).

⁷ Os módulos I e II sempre funcionaram como grupos-classe, cuja frequência era diária e obrigatória.

⁸ Consiste em 40 horas/aula; sendo que 25 h/a com os estudantes, 8h/a em formação coletiva na escola; 8 h/a de hora atividade (3 na escola e 3 em outro local - momento em que individualmente professor destina a preparação de aulas, correção de atividades, dentre outras tarefas do magistério) e 4 h/

Pensar nessas questões remete à necessidade de trabalhar com uma proposta pedagógica orientada pelos princípios da autonomia, solidariedade, criticidade e respeito à democracia. No CIEJA busca-se reconstruir o vínculo com a escola, enfrentando a fragmentação dos conhecimentos, a baixa autoestima dos estudantes e uma estrutura escolar que os expulsou.

Os CIEJAs também têm como uma parcela do seu público adolescentes e jovens que estão cumprindo medidas socioeducativas e em liberdade assistida, pois os centros possibilitam esses jovens darem continuidade em seus estudos nos períodos da manhã e tarde.

É sabido que a EJA tem como público os sujeitos que tiveram seus direitos à educação negados por diferentes motivos, e que a EJA como política reparatória deve estar atenta aos motivos que fizeram com que esses sujeitos não frequentassem ou desistissem da sua escolarização. Esse olhar ajuda os educadores a pensarem as ações didáticas tendo em vista o seu compromisso coletivo com a efetivação do direito à educação.

De acordo com Faria (2014), o Projeto CIEJA apresentou avanços consideráveis para a democratização do acesso à educação e o favorecimento da permanência de jovens, adultos e idosos na educação formal.

A flexibilidade nos horários de entrada e saída, a não-cobrança de presença, a frequência de acordo com o desempenho e/ ou interesse em uma disciplina ou projeto, ou campo de interesse, tudo isso aponta para uma forma de conceber a escola e seu currículo que, no limite, indicam sinais para uma nova forma de fazer EJA, superando o modelo tradicional, cuja reposição acelerada do currículo do ensino regular é a principal característica, e os alunos tratados de forma homogênea, classificados por séries. (HADDAD, 2007, p. 17)

2.1.1. O CIEJA Aluna Jessica Nunes Herculano

O CIEJA Aluna Jessica Nunes Herculano, *locus* da presente pesquisa, foi inaugurado em 1999 – inicialmente denominado CEMES (Centro Municipal de Ensino Supletivo), passa a chamar-se CIEJA Butantã a partir de 2003⁹. A unidade educacional se diferencia das demais por diversos motivos, um deles é o próprio nome. Enquanto a maioria das escolas públicas homenageiam políticos, professores, médicos, militares, artistas, entre outros, essa unidade educacional recebeu o nome de uma ex-aluna da instituição.

Jessica Nunes Herculano era uma jovem com Síndrome de Williams que estudou e se formou no CIEJA. Após seu falecimento, em 2010, a mãe da estudante, valorizando a importância que a escola teve na sua vida, procurou a Secretaria Municipal de Educação e

⁹ Decreto nº 43.052 de 04/04/2003, publicado no DOM de 05/04/2003.

solicitou que a unidade elege-se sua filha para patronesse. Jô Nunes, mãe da Jessica, conversou com o então secretário da educação do município de São Paulo, Alexandre Schinnider, que acatou a proposta e deu o sinal verde para que o Gabinete do Deputado Estadual Carlos Giannazi organizasse a proposta em forma de um ofício e apresentasse formalmente o pedido à Secretaria. O CIEJA foi procurado e também concordou com a proposta, dando o seu aval. Finalmente, a partir de 12 de maio de 2011¹⁰, o CIEJA Butantã recebeu o seu nome definitivo.

O CIEJA Jéssica Nunes Herculano está localizado na altura do Km 11 da Rodovia Raposo Tavares, no bairro do Butantã, zona oeste da cidade de São Paulo. O estabelecimento de ensino se caracteriza por ter espaços físicos menores que as Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EMEFs e as Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio - EMEFMs, pois o prédio em que a unidade escolar está alocada é uma casa que foi reformada para receber a escola. Por essa característica, possui um número reduzido de estudantes por sala, mas por ter seis períodos de aula acaba contemplando o mesmo número de estudantes que uma escola regular. O prédio possui 10 salas de aula, que acomodam entre 18 e 25 estudantes.

A instituição atende a um grande número de pessoas com deficiência. No ano de 2017, por exemplo, dentre os 797 matriculados, havia 63 estudantes com deficiência, ou seja, cerca de 10% do conjunto. Além dessas particularidades, os portões da escola ficam abertos, ninguém fica de fora porque chegou atrasado.

Esse centro educacional já foi organizado de diferentes formas: estudo a distância, Modular, semestral e anual. De acordo com as políticas em voga e as necessidades dos estudantes, a escola foi se modificando para possibilitar o melhor formato de atendimento à demanda. Hoje está organizada com aulas presenciais e no formato anual. As aulas dos módulos 1 e 2 são ministradas por pedagogas, ou seja, durante todo o ano letivo os estudantes têm suas aulas com a mesma professora. Já os módulos 3 e 4 a organização das aulas acontece de uma forma diferente, com as disciplinas estabelecidas em forma de rodízio por áreas: Ciências Humanas (Geografia e História), Ciências da Natureza e Matemática (Ciências e Matemática) e Linguagens e Códigos (Artes, Língua Portuguesa, Educação Física e Língua Inglesa). Como exemplo desse rodízio: a turma do módulo 3 A inicia o ano assistindo aulas da área de Ciências Humanas. Isso significa que durante cerca de 30 dias letivos os alunos frequentarão apenas os componentes curriculares Geografia e História. Ao final deste período, esta turma passará a assistir aulas de outra área e assim sucessivamente até o final do semestre, quando terão passado

¹⁰ Decreto nº 52.308 de 12 de maio de 2011 - Denominação de Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – Aluna Jéssica Nunes Herculano.

por todas as áreas. No segundo semestre esse rodízio ocorre novamente, totalizando duas passagens por cada área de conhecimento ao longo do ano. Essa rotina das aulas nas áreas acontece de segunda à quinta-feira.

Às sextas-feiras, as aulas acontecem no formato de oficinas com a duração de 1h e 30 minutos, onde cada estudante escolhe em qual deseja participar. São oferecidos diferentes tipos de oficinas: trabalhos manuais, reforço dos componentes curriculares, informática, práticas corporais, atividades artísticas e grupos de debate e discussão. Essa organização visa promover um currículo interdisciplinar que rompa com a fragmentação dos conhecimentos.

A escola ainda apresenta mais uma característica particular, devido à grande rotatividade do público, é possível matricular-se a qualquer momento do ano letivo ou mudar de horário. Essa característica é muito bem avaliada pelos estudantes que buscam o CIEJA, pois assim que decidem, ou têm a oportunidade de voltar a estudar, esses sujeitos procuram a escola, fazem as suas matrículas e já começam a estudar, muitas vezes no mesmo dia, o que se diferencia de outros formatos da EJA, onde a pessoa precisa se inscrever e aguardar o surgimento de uma vaga. Para esse cidadão que optou pela retomada dos estudos, esse início imediato é um fator positivo para a efetivação do seu retorno.

MÓDULOS	HORÁRIO					
	7h30 às 9h45	10h às 12h15	12h45 às 15h	15h15 às 17h30	17h30 às 19h45	20h às 22h15
Módulo 1 ou Etapa de Alfabetização	7	8	9	4	19	13
Módulo 2 ou Etapa Básica	22	14	16	4	20	23
Módulo 3 ou Etapa Complementar	31	32	25	18	42	43
Módulo 4 ou Etapa Final	90	70	43	47	88	95
TOTAL DE ALUNOS	150	124	93	87	169	174

Tabela 6. Número de estudantes matriculados no CIEJA Aluna Jessica Nunes Herculano em 31/10/2017.

A tabela acima apresenta a distribuição dos estudantes nos seis turnos de aula que a escola disponibiliza. Apesar da maioria dos estudantes estudarem no período noturno, os números retratam que grande parte do público da EJA também opta ou precisa estudar nos horários da manhã ou da tarde e, por isso, há a necessidade de escolas que atendam a essa demanda.

Durante o ano de 2017, a escola acomodou entre os seis turnos diários, 4 turmas de módulos 1, quatro turmas de módulos 2, 6 turmas de módulo 3 e 22 turmas de módulos 4. Esses

dados nos apresentam um pouco do perfil dos estudantes do CIEJA, ou seja, em sua grande maioria eles cursaram uma parte dos estudos, e por diferentes motivos precisaram abandonar.

2.1.2. Os estudantes do CIEJA Jessica Nunes Herculano

Através de um questionário respondido pelos estudantes no início de cada ano letivo, é possível conhecer um pouco mais sobre o público atendido. Os resultados desse questionário não são tomados como um dado fixo, pois uma das características do CIEJA é a rotatividade de estudantes; porém é possível identificar algumas características dos grupos de educandos de cada período, os motivos que os fizeram parar de estudar, os motivos que estão trazendo esses sujeitos para a escola novamente, de forma a proporcionar um atendimento mais respeitoso e acolhedor.

Tomando como referência o questionário realizado no ano de 2016, constata-se que as mulheres são 59% dos educandos do Centro; 44,5% são oriundos da região Nordeste do Brasil; 67,4% se declaram negros ou pardos; 11,6% são jovens até 17 anos; 15,3% estão entre 18 e 25 anos; 18,5% possuem entre 26 e 35 anos; 27,6% entre 36 e 45 anos; 21% entre 46 e 59 anos e 6% dos estudantes ultrapassaram os 60 anos de idade.

Dentre esses estudantes, 59% se declarou empregado, porém os dados mostram que, apenas uma parte desse grupo está no mercado formal, 52% trabalham com carteira assinada, já os demais ou atuam no mercado informal ou em atividades de caráter autônomo.

Os motivos pelos quais esses sujeitos pararam de estudar e os fazem retornar à escola refletem um pouco as condições em que vivem as pessoas das camadas populares. Quando perguntados, as respostas foram: 39% para poder trabalhar; 17% por causa do casamento e/ou maternidade; 10% porque não gostavam de estudar; 7% porque repetiu muitas vezes; 6% por falta de tempo e dinheiro para ir à escola; 5% porque a família não deixou estudar; 5% por questões de viagens; 4% por ter muitos problemas na escola; 3% por doenças na família e 3% apresentaram outros motivos.

Já quanto às razões que os fizeram pensar em retornar aos estudos, as respostas foram: 29% para conseguir um trabalho melhor; 29% para recuperar o tempo perdido; 14% para melhorar a leitura e a escrita; 11% para dar continuidade aos estudos; 8% para elevar a autoestima; 3% porque gosta de estudar; 2% para poder ajudar os filhos na escola; 1% para cumprir medidas socioeducativas; 1% imposição dos pais; 1% para preencher o tempo livre e 1% apresentaram outros motivos.

Esses números expõem a presença da tão falada heterogeneidade corrente na EJA. Ao analisar os dados, é possível reconhecer que a grande maioria dos estudantes são das camadas

populares, mas que entre si tiveram diferentes percursos escolares e que retornam à escola com perspectivas diferentes.

Esse perfil corrobora com o reconhecimento dos saberes que devem ser valorizados como também na identificação das origens locais e culturais dos conhecimentos trazidos pelos educandos. Com essas informações a escola consegue eleger os temas que comporão o seu currículo, dialogando com a realidade dos estudantes. A eleição desses temas norteadores dos estudos acontece nos momentos de reunião de formação dos professores.

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.[...] Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (FREIRE, 1987, p.83)

A partir dos dados levantados nos últimos anos, é notório a crescente matrícula de estudantes adolescentes e jovens na escola. A partir dos números, identifica-se que não são mais os jovens que não tiveram acesso à escola, vindos de outras regiões do país, mas, em grande parte, são estudantes que tiveram um percurso abalado na escola regular e que por dificuldades de aprendizagem ou por problemas disciplinares procuraram o CIEJA como forma de concluir os estudos. Por mais que o CIEJA tenha características mais flexíveis, muitas vezes para esses jovens, a escola continua a reproduzir determinadas práticas semelhantes àquelas em que já não foram bem-sucedidos. A repetição de aulas expositivas e realização de tarefas no caderno ou livro com a preocupação de seguir os programas do livro didático é um exemplo, pois com uma turma com menos estudantes, em salas que possibilitam outros arranjos espaciais, com aulas que duram 2h15, uma diversidade de experiências, há a possibilidade de romper com a lógica da explicação, cópia e execução de atividades. Ao manter esse tipo de atividade, não são oferecidos aos estudantes novas experiências, e quem sabe novas aprendizagens.

Norteadas por essas informações, durante o ano de 2017 as reuniões de formação do corpo docente abordaram o estudo das juventudes, a partir de diferentes perspectivas. Apoiando as ações formativas, o Plano Especial de Ação – PEA – pautou-se na construção de ações didáticas e práticas pedagógicas que tivessem um olhar atento aos interesses desse grupo. Essas ações deveriam contemplar temas de estudo que se relacionassem com os estudantes jovens, como também metodologias atrativas. Isso não significa que os demais grupos foram

negligenciados, mas que em um período tivemos uma atenção sobre uma nova realidade da escola, oferecendo novas experiências escolares para esse público.

3. A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos

Começaremos essa discussão a partir das análises das produções acadêmicas da área. Para a realização do levantamento bibliográfico acerca dos trabalhos científicos cujo objeto de estudo foi a Educação Física na EJA. Recorremos aos bancos de dados. *Scientific electronic library online* (SciELO)¹¹; Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹² e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTC)¹³, cruzando os descritores “Educação Física” e “Educação de Jovens e Adultos” ou “EJA”. Essas pesquisas foram realizadas entre os meses de novembro de 2016 a janeiro de 2018 e utilizamos como recorte temporal as obras datadas entre os anos de 2007 e 2017, ou seja, os últimos 10 anos da produção acadêmica da área, pois acreditamos que seria uma mostra representativa dos estudos sobre esse objeto de pesquisa.

Nenhum artigo foi localizado na SciELO. No Portal de Periódicos CAPES encontramos 55 arquivos, porém apenas 3 relacionavam o conjunto dos descritores, pois os demais textos compreendiam o ensino de Física na EJA, a Educação Física em outras modalidades de ensino ou, ainda, os termos jovens e adultos remeteram a pesquisas ligadas a outros temas. Dentre os 3 trabalhos encontrados, 1 é um artigo de uma revista científica, 1 dissertação de mestrado e 1 tese de doutorado. Já no portal da BDTC foram encontrados 58 trabalhos, porém apenas 9 tinham uma relação direta com a Educação Física na EJA, sendo que 1 deles era em um contexto da EJA em casos de privação de liberdade, o que nos fez rejeitar o texto. Restaram, 5 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado. Logo, ao final desse primeiro levantamento, foram localizados um total de 9 estudos com o objeto de estudo Educação Física na EJA.

Após a etapa de seleção das pesquisas, passamos à leitura e, a partir das referências bibliográficas, acessamos outras produções. Muitas vezes encontramos esses textos com o uso do recurso de hiperlink¹⁴, que nos direcionavam aos portais onde esses materiais estão hospedados. Majoritariamente são trabalhos disponíveis em anais de eventos científicos ou em revistas acadêmicas não indexadas nos bancos de dados consultados. Essa nova possibilidade de acesso às produções acadêmicas contribuiu muito na ampliação do referencial bibliográfico, permitindo abarcar uma parte considerável do que foi produzido sobre o tema. Assim,

¹¹ Busca executada por meio de conteúdo gratuito do portal <http://www.scielo.org/php/index.php> Acesso em 12 ago. 2017.

¹² Busca executada por meio de conteúdo gratuito do portal <http://www.periodicos.capes.gov.br/> Acesso em 12 ago. 2017.

¹³ Busca executada por meio de conteúdo gratuito do portal <http://bdtd.ibict.br/vufind/> Acesso em 12 ago. 2017.

¹⁴ Hiperlink é uma ferramenta da internet que permite passar de um documento a outro a partir de um clique. Ou seja, ao clicar no hiperlink você é direcionado para a página da internet onde está o documento citado.

alcançamos um total de 37 trabalhos, sendo 6 artigos científicos publicados em revistas científicas, 21 resumos ou textos completos em anais de eventos, 2 livros, 1 monografia de conclusão de curso de especialização em Educação Física, 5 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado.

Apesar do montante ser considerado baixo para um intervalo de 10 anos, ressaltamos que há um aumento significativo nos últimos anos, revelando o crescimento do interesse dos pesquisadores. A tabela abaixo sintetiza essas informações.

ANO	QUANTIDADE DE TRABALHOS
2007	1
2008	1
2009	2
2010	0
2011	6
2012	1
2013	9
2014	7
2015	4
2016	2
2017	5

Tabela 2 – Quantidade de trabalhos encontrados por ano de publicação – Fonte: produção da autora

É possível notar que nos anos de edições do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE¹⁵), há um aumento no número de publicações devido à concentração de estudos no Grupo de Trabalho Temático Escola, que reúne os pesquisadores da Educação Física escolar brasileira.

Ao realizarmos algumas análises a partir dos formatos em que as publicações estão sendo disponibilizadas, muitos artigos, textos e resumos partem das experiências vividas pelos estudantes da graduação durante os estágios obrigatórios, intervenções nas escolas a partir de pesquisas de iniciação científica ou através das ações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, isso revela como as produções a respeito da Educação Física na

¹⁵ Congresso organizado pelo Colégio Brasileiro de Ciência do Esporte que acontece bianualmente. O evento se organiza no formato de Grupos de Trabalhos Temáticos com 13 GTTs ao todo, que contemplam diferentes áreas de atuação no campo da Educação Física.

EJA vem se efetutando, ou seja, observamos que parte das produções sobre o tema se apoiam nas vivências e atuações do componente curricular. Essas observações indiciam algumas aproximações do componente curricular com a modalidade de ensino. Vemos com bons olhos o fato. Talvez, os relatos das experiências seja o primeiro passo para a realização de pesquisas no campo. E isso já é possível observar a partir de um número crescente de produção nos últimos anos, mesmo que ainda pequena frente aos demais temas abarcados pela Educação Física.

Outro ponto visível a partir das análises desses textos, é que as investigações preocupadas com formação do professor de Educação Física para atuar na EJA é uma preocupação dos pesquisadores da área. Dentre todos os textos encontrados durante a pesquisa, 10 se debruçaram sobre essa temática.

Sobre o assunto, fica perceptível a marginalidade do tema na formação inicial dos professores de Educação Física tanto nas instituições públicas como privadas. Essa marginalidade pode ser fruto de um círculo vicioso, onde as ausências de pesquisas não contribuem para a construção de novos saberes sobre a área, que por sua vez não estimula a discussão da temática nos cursos de formação inicial, que conseqüentemente não desperta nos futuros professores o interesse em atuar nessa modalidade de ensino e assim a ausência desse tema nos currículos de formação inicial permanece.

Ao pesquisar os currículos¹⁶ de cursos de licenciatura em Educação Física em Faculdades, Centros Universitários e Universidades no estado de São Paulo, notamos a ausência de disciplinas que tratem do trabalho da Educação Física na EJA. Dentre as mais de 15 instituições pesquisadas, apenas uma universidade privada oferece a disciplina “Educação Física de Jovens e Adultos” e em uma outra, também privada, para os estudantes que haviam ingressado em 2013 o currículo incluiu no 3º ano do curso a disciplina “Educação física para Adultos e Idosos”. Não consegui acessar a ementa das disciplinas citadas, mas há de prestar atenção se a disciplina tem um olhar sobre a Educação Física na escola ou em outros espaços, como clubes e academias.

A partir dos textos estudados também é possível apontar que em algumas regiões ou mais especificamente em alguns locais (cidades/universidades) onde há a presença de um

¹⁶ Pesquisa realizada através das grades curriculares disponibilizadas nos sites das instituições de ensino superior. Foram consultadas Faculdade da Américas; Universidade Metodista de São Paulo; UniÍtalo; Universidade Ibirapuera; UNINOVE; Universidade São Judas; UNIP; Centro Universitário Anhanguera; Universidade de São Paulo; Universidade Federal de São Carlos, Universidade Estadual Paulista – Campus de Bauru, Rio Claro e Presidente Prudente. As Universidades Cruzeiro do Sul e UniFMU não tinham suas grades curriculares disponíveis em seus sites no momento da pesquisa.

professor ou de uma professora do Ensino Superior que se debruça sobre o estudo desse tema, existe uma maior concentração de pesquisas e produções sobre essa temática. Isso é notado pela quantidade de vezes que determinados autores são citados nas diferentes obras selecionadas.

Ao analisar a produção científica, localizamos uma grande concentração das produções e das pesquisas nas regiões Sul e Sudeste do país, sendo que a região Sul apresentou 13 trabalhos, e a região Sudeste 10 produções, destacando-se na região Sudeste o estado do Rio de Janeiro com 7 produções. Já na região Sul, o estado do Rio Grande do Sul apresenta 11 investigações. Outro local que concentra um grande número de pesquisas sobre a Educação Física na EJA é a cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, com um total de 5 publicações sobre o tema. Somam-se a esses números mais 2 pesquisas no estado de Sergipe e uma produção do estado da Bahia, totalizando 8 investigações sobre a temática na região Nordeste. A título de complementação das informações, a região Centro-Oeste apresenta 3 pesquisas sobre o tema, sendo uma do estado do Mato Grosso do Sul, na cidade de Corumbá, e outra no estado de Goiás, na cidade de Inhumas e a última no estado de Mato Grosso na cidade de Cáceres. Por fim, na região Norte apenas o estado do Pará apresentou pesquisas sobre a Educação Física na EJA, totalizando 2 escritos.

Essas informações corroboram com a nossa vontade de pesquisar a Educação Física no contexto de um CIEJA na cidade de São Paulo, afinal, não localizamos nenhum trabalho sobre o assunto no estado de São Paulo. Isso acaba sendo surpreendente, pois esse é o estado que possui o maior número de programas de pós-graduação em Educação Física e em Educação. Além disso, os recentes números apresentados pelo Pnad Contínua - 2016 retratam uma realidade contrastante no cenário paulista. Ao mesmo tempo que abriga o maior número de pessoas cursando o ensino superior, 22% da população brasileira – o que corresponde a 1,8 milhão de pessoas, o estado também apresenta um número grande de pessoas sem instrução, 1,7 milhão de pessoas, o equivalente a 5,8% da população brasileira sem instrução, ou seja, revela-se nesses números a necessidade da EJA no estado de São Paulo.

Já a cidade de São Paulo, que possui uma população de 12,1 milhões de pessoas, a taxa de analfabetos é de 1,9% da população, ou seja, 195 mil pessoas que residem na capital não conseguem ler e escrever um bilhete simples – definição de analfabetismo utilizada pelo IBGE. De acordo com dados da Secretaria Municipal de Educação, durante o ano de 2016 estiveram matriculados na EJA da rede municipal de São Paulo, 52.041 estudantes, o que se revela como uma rede com um grande potencial de pesquisa.

Foi possível observar também a recorrência de trabalhos de determinados autores. O que em nossa análise é um ponto positivo, pois demonstra que os pesquisadores têm se

aprofundado nos estudos sobre o tema permanecendo nas pesquisas da temática e ampliando os olhares a cada pesquisa. Vejamos: Carvalho (2009, 2011, 2013, 2014, 2015a, 2015b e, 2017); Barros (2011, 2013, 2014, 2015 e 2016); Santos (2011, 2013, 2014 e 2015) e Günther (2009, 2014a e 2014b).

Após as primeiras análises no âmbito geral das produções encontradas, na tentativa de compreender um pouco mais o atual momento em que se apresentam as produções sobre a Educação Física na EJA, procuramos esmiuçar seu conteúdo na tentativa de estabelecer um estado da arte sobre o tema. Para tanto, organizamos as obras selecionadas em cinco grupos de acordo com o objeto de pesquisa dos textos. Chegamos aos seguintes agrupamentos: a produção do conhecimento da Educação Física na EJA; representações e significações das aulas de Educação Física na EJA; o cenário atual da Educação Física na EJA; o currículo da Educação Física e suas práticas pedagógicas e a formação de professores de Educação Física para atuar na EJA. Alguns textos, por possuir um objeto de pesquisa mais amplo acabam abordando mais de um dos temas, mas isso não se apresenta como um problema para a pesquisa. Acreditamos que a partir dessa organização é possível compreendermos o atual cenário da Educação Física na EJA.

Iniciaremos com as análises das pesquisas que denominamos como a produção do conhecimento da Educação Física na EJA. Entendida como as pesquisas que identificaram as produções científicas que abordaram a Educação Física e a EJA nos últimos ano, Pereira e Santos (2012) e Oliveira (2016), realizaram trabalhos de pesquisa que contribuíram muito com a compreensão do atual cenário dessa tematização.

Pereira e Santos (2012) averiguaram os trabalhos publicados em duas instituições representativas no meio científico: reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd)¹⁷ e nos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte (CBCE¹⁸), no período de 2001 a 2011, já Oliveira (2016), realizou uma pesquisa investigando a presença das produções acadêmicas que relacionavam a Educação Física escolar e a EJA no interior do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. O autor reúne e analisa trabalhos publicados nas edições dos congressos regionais, nacionais e internacionais realizados pelo CBCE no período de 2007 a 2015, a pesquisa concentrou-se nas produções realizadas no interior do Grupo de Trabalho Temático Escola (GTT Escola).

¹⁷ A ANPEd é uma associação representativa na área da pesquisa em educação que reúne os pesquisadores da área.

¹⁸ O CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – é uma instituição representativa que congrega pesquisadores ligados à área específica da Educação Física/Ciências do Esporte.

Ao pesquisarem a ANPEd, Pereira e Santos (2012) identificaram uma ausência total de artigos que tratassem da Educação Física como foco principal dos trabalhos em todos os GTs (Grupos Temáticos). Encontraram 4 artigos que citavam a Educação Física no corpo do trabalho, mas sem um aprofundamento da discussão sobre o componente na EJA. Já no âmbito do CBCE, as pesquisas inicialmente foram feitas no GTT Escola. Após constatarem o baixo número de artigos encontrados, os autores vasculharam os demais GTTs. Localizaram 9 trabalhos que faziam referência à Educação Física e a EJA, sendo que 4 foram produzidos no ano de 2011. Os trabalhos estavam distribuídos da seguinte forma: 4 no GTT Escola (1 em 2007, 1 em 2009 e 2 em 2011), 2 no GTT Formação Profissional e Mundo do Trabalho (1 em 2007 e 1 em 2011), 2 no GTT Corpo e Cultura (ambos em 2011) e 1 no GTT Recreação e lazer (2011). Por mais que a produção tenha crescido nos últimos anos, a quantidade de publicações permanece irrisória frente a outros temas, inclusive aqueles que mereceram a criação de um GTT específico, como é o caso do Gênero.

Já a pesquisa de Oliveira (2016) localizou 21 (vinte e um) trabalhos em um universo de 806 (oitocentos e seis) apresentados no período do recorte da pesquisa, ou seja, cerca de 2,6% do total da produção do GTT Escola.

Em certa medida, tal montante escasso de trabalhos sobre a Educação Física em sua relação com a EJA reflete o próprio lugar desta última em sua legitimação precária nas pesquisas e nas políticas públicas de educação. (OLIVEIRA, 2016 p.154)

O autor divide seus achados em três eixos. O primeiro trata da produção das concepções de Educação Física na EJA, problematizando as concepções de escola, Educação Física e de EJA presentes nos trabalhos analisados. No segundo eixo, o pesquisador dá destaque à forma como em muitos textos a inserção da Educação Física nega as especificidades da modalidade de ensino, – o que ele denomina de “os silêncios encontrados nas pesquisas”, e por fim, o último eixo de reflexão problematiza impasses e perspectivas em torno das relações entre Educação Física e EJA.

Segundo Oliveira (2016), os trabalhos encontrados dividem-se em relatos de experiência e resultados de pesquisa/investigação. No que tange aos relatos de experiência, destacam-se aqui as figuras dos estágios de licenciatura e dos programas de iniciação à docência como forma de aproximação dos professores de Educação Física junto a EJA e aos seus sujeitos. (OLIVEIRA, 2016, p. 155)

Pela pouca quantidade de produções encontradas relacionando a EJA e a Educação Física Escolar, ou autor problematiza duas questões:

A primeira diz respeito à escassez de pesquisas da comunidade acadêmica da Educação Física/Ciências do Esporte em torno dos sujeitos que fazem cotidianamente esta realidade, o que se reflete, também, na ausência por parte dos cursos de Licenciatura em Educação Física no Brasil da tematização acerca desta modalidade de educação. A segunda questão envolve um necessário questionamento da linearidade dos tempos de formação de professores. Se por um lado a ausência da EJA nos currículos de formação é de fato um problema, por outro lado tal aproximação dessa realidade por meio de estágios e programas de iniciação à docência inaugura outro fato político-pedagógico: o questionamento da lógica unidirecional de formação de professores que prevê a apreensão de conhecimentos acadêmicos seguida de um momento posterior para se fazer a intervenção. Ponto para se pensar outras formas de relação com o saber e a produção de conhecimento, distintas daquelas notadamente marcadas por um viés técnico-instrumental. (OLIVEIRA, 2016, p. 155)

O acesso a esses trabalhos foi substancial para a ampliação da bibliografia inicial, pois a partir dos seus achados conseguimos um maior número de materiais que subsidiassem a nossa pesquisa.

Dentro da temática, o cenário atual da Educação Física na EJA, foram listadas 12 produções que abordavam o tema com centralidade. A maioria dessas produções foram encontradas nos anais de eventos científicos da área da Educação Física ou Educação. Apenas um artigo foi encontrado em revista científica e um em um livro organizado, com a presença de diferentes temáticas, dentre elas a contextualização da Educação Física na EJA no cenário atual.

Gomes, Silva e Günther (2009) realizaram uma análise documental sobre a Educação Física na EJA. Considerando a história da EJA, desde seu início e as leis que a regularizam, no Brasil e especificamente no Paraná. Analisaram também a história e as mudanças de concepções da Educação Física no Brasil, e como esta é representada nos documentos legais (federais e estaduais) em relação à EJA. Os autores perceberam que ao longo dos anos ocorrem mudanças tanto na EJA quanto na Educação Física, e conseqüentemente na Educação Física na EJA. Apesar de muitas mudanças, poucas pesquisas sobre essa temática foram realizadas e embora haja concepções tradicionais e biologicista na LDB escrita em 1996, outros documentos como as Diretrizes Curriculares escrita em 2006, possuem um caráter mais crítico sobre a educação. Essa contradição entre os documentos, mesmo levando em consideração o ano em que foram escritos, provocam confusão nas interpretações das ações de docentes e na EJA. Esse desalinhamento acaba por interferir diretamente nas práticas da Educação Física na EJA, pois mesmo não dialogando com as produções sobre a Educação na EJA, o fato de estar presente na legislação permite com que os professores realizem práticas que já não coadunam com a realidade.

Já, Carvalho (2009), apresenta as experiências da EJA no município do Rio de Janeiro, problematizando as questões de corpo identificadas nesta população, como por exemplo: a imobilidade e o silêncio como postura ideal de aluno no processo ensino-aprendizagem; a ênfase na exigência dos movimentos específicos das modalidades esportivas, através da Educação Física, objetivando o máximo rendimento atlético. Questiona também os conhecimentos selecionados e privilegiados nos currículos escolares, e as maneiras como se relacionam as experiências da vida cotidiana e com o conhecimento científico e como as formas de linguagens corporais são percebidas e valorizada.

Percebendo o corpo sensível a uma multiplicidade de sentidos expressados em corporeidades vivenciadas na escola por meio de práticas pedagógicas, a autora aponta uma tentativa de uma Educação Física que rompa com a dualidade “corpo x mente”, prática muito presente nas escolas e nas próprias aulas de Educação Física.

Carvalho (2009), problematiza as diferentes noções hegemônicas na Educação Física (fruto de ideário linear e cartesiano que hierarquiza os seres humanos, de acordo com a etnia, o gênero, a opção sexual, o tônus muscular, etc.) e o diálogo com a EJA, afirmando, assim, práticas pedagógicas que colaborem para a ressignificação dos elementos curriculares, a valorização das experiências de cada um e novas formas societárias.

Desejando romper com estas ideias, busco contribuir para aprofundar e ampliar o conceito sobre corpo. Para isso, considero importante ultrapassar as bordas dos sentidos biológicos e potencializar a compreensão sob o ponto de vista da história, das relações sociais, políticas e econômicas. Ao fazer isto, assumo o conceito de *corporeidade*. (CARVALHO 2009, p. 5)

Tratando mais especificamente do cenário da Educação Física na EJA na cidade do Rio de Janeiro, o texto relata a o processo de inserção do componente curricular Educação Física no PEJA –RJ, (Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro) Um dos grandes diferenciais dessa realidade local, é a garantia da jornada dos professores na EJA, a participação obrigatória de formação inicial junto à equipe central do PEJA, possibilitando a realização de trabalhos coletivos.

Estas ideias a respeito das corporeidades apresentadas pela autora, junto com a forma com que o projeto piloto foi conduzido, valorizando o trabalho coletivo e a formação continuada, é importante para a construção de um novo cenário da Educação Física na EJA, que dialogue com a realidade dos estudantes. O projeto político pedagógico de cada unidade escolar, foi identificado como uma das maneiras de materializar o trabalho coletivo, o qual está impregnado pelas peculiaridades de cada local, alunos e profissionais envolvidos. Entende-se a

partir daí, que um trabalho de Educação Física, que dialogue com o atual contexto social precisa romper com certas práticas presentes nas práticas da Educação Física na EJA.

Ojeda (2011) apresentou um estudo que estava em andamento e tinha como objetivo compreender as relações entre corpo, trabalho e Educação Física na EJA. O estudo seria realizado em uma escola pública da cidade de Santa Maria – RS, com estudantes trabalhadores da EJA. Até o momento da publicação já haviam sido realizadas a revisão bibliográfica e a análise de documentos relativos a EJA. A autora afirma que o ensino da Educação Física nessa modalidade de ensino valoriza pouco os conhecimentos relacionados ao entendimento sobre o corpo.

A autora questiona as relações do corpo dentro das escolas, e nas aulas de Educação Física, e aponta que antes do advento capitalista, o trabalho estava ligado às necessidades vitais. Com o capitalismo o trabalho transformou-se em trabalho abstrato, pois mulheres e homens não produzem mais para satisfazer suas necessidades básicas, o trabalho passa a ter valor de mercadoria. Essa mudança trouxe consequências para as atividades corporais. Gonçalves (1994 apud OJEDA, 2011, p. 5):

Na história da civilização ocidental, separa-se o trabalho manual, que exige maior participação corporal e o intelectual. Neste último, tinham acesso apenas pessoas das classes dominantes e os trabalhadores braçais eram considerados de classe inferior. O trabalho manual sempre ocupou um lugar inferior na hierarquia social, pois eram realizados sob jugo de classes dominantes. Na época do Renascimento, o homem ainda é criador e tem vínculo direto com o produto de seu trabalho. Com o desenvolvimento da indústria moderna, surgiu a divisão do trabalho, onde o operário realiza tarefas isoladas correspondentes a partes específicas do produto final. O operário perdeu a ligação afetiva com o produto de suas mãos. As suas mãos e todo seu corpo “esvaziam-se” do espírito, para realizar mecanicamente a tarefa que lhes é imposta.

Assim, o modo de produção capitalista rompeu com as relações entre homem, corpo e natureza. Reduzindo o trabalho humano à força de trabalho, o corpo passa a ser visto de forma fragmentada, produzindo então, um corpo carente de subjetividade e intencionalidade, submisso, funcional. Nesse contexto, encontra-se a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, onde as relações corporais são marginalizadas ou negadas.

Em Carvalho (2011), a primeira parte do livro, tematiza o cenário da EJA na rede municipal do Rio de Janeiro, os autores relatam a inserção da Educação Física no PEJA –RJ a partir da solicitação dos próprios estudantes, através das avaliações realizadas em três momentos diferentes: nas unidades escolares, nas coordenadorias e no “Encontro de Alunos” – evento regional onde foram apresentadas as avaliações do PEJA em todas as regiões da cidade e construído um relatório final contendo as principais questões discutidas pelos alunos.

Na leitura dos relatórios produzidos nas diferentes etapas do Encontro de Alunos, assim como nos debates realizados pela ocasião do evento final, era incontestável o desejo dos alunos pela implantação da Educação Física na matriz curricular do PEJA. A voz dos alunos, especialmente dos mais jovens, na ocasião representada pelos 480 representantes, clamava por esse trabalho e pela importância da incorporação do mesmo na retomada de sua trajetória escolar, ou seja, no seu ingresso na Educação de Jovens e Adultos. (Valente e Machado, 2011, *apud* CARVALHO, 2011, p. 29)

Valente e Machado (2011) afirmam que a inserção da Educação Física na matriz curricular do PEJA, além de atender os anseios dos sujeitos alunos, vai ao encontro da Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que propõe a “progressiva extensão das diversas oportunidades educativas” para jovens e adultos.

As autoras afirmam que um currículo que contemple os interesses das classes populares não pode ser pré-definido, deve ser construído coletivamente e deva dialogar com os seus participantes garantindo que os diferentes grupos sociais se reconheçam dentro do currículo.

A implantação da Educação Física nas escolas da rede deu-se a partir de um projeto-piloto, iniciado em 10 escolas. Passado um ano da implementação, foi observado que:

[...]o desejo dos mais jovens que, inicialmente, estimulou ao movimento do encontro com a Educação com a Educação de Jovens e Adultos, foi rapidamente compartilhado pelos alunos adultos e idosos, que se apropriaram do prazer das experiências corporais vivenciadas e produzidas, a partir do conhecimento da linguagem do nosso corpo e da interação com o corpo do outro.” (Valente e Machado, 2011 *apud* CARVALHO, 2011, p. 29)

Na mesma obra, Lima et al. (2011 *apud* CARVALHO, 2011), relatam os sentidos atribuídos na realidade da Educação Física na EJA. Os autores apontam que os corpos e as experiências corporais dos sujeitos ainda são vistos como algo menos importante, com uma visão de corpo fragmentado e apresentam outros sentidos para o conceito de corpo, rompendo com o sentido “biológico”, e passando a concebe-lo como produto e produtor sociocultural, trabalhando com a ideia de corporeidades.

Os pesquisadores passam a compreender a Educação Física como prática pedagógica que tematiza a “Cultura Corporal”, através da sua contextualização teórica e prática, dos jogos, das ginásticas, das danças, das lutas, das práticas esportivas. “Estas práticas envolvem códigos, sentidos e significados da sociedade que os cria e mantém – ou seja, estão caracterizadas enquanto uma produção humana, ao longo da sua história e, portanto, cultural. Esta produção cultural é organizada e valorizada de acordo com o tipo de sociedade em que constituiu. (Lima et al., 2011, *apud* CARVALHO, 2011, p.38).

O texto aborda as dificuldades se realizar uma prática pedagógica comprometida com o diálogo com todo o processo escolar pois ainda são poucos os subsídios teóricos e acadêmicos específicos desta área.

Um dos grandes desafios, hoje, para a implantação da Educação Física na EJA é encontrar uma abordagem pedagógica que esteja em conformidade com as necessidades e especificidades dos seus alunos/as. Afinal não são apenas trabalhadores e donas de casa, adultos que de alguma forma não puderam concluir ou iniciar sua escolaridade. Existe, também, uma demanda significativa de jovens oriundos das escolas regulares do diurno, atraídos pela possibilidade de “aceleração” de seus estudos, por necessidade econômica, ou por sentirem-se excluídos de alguma forma, das práticas pedagógicas da instituição em que anteriormente estudavam. (Lima et al., 2011, *apud* CARVALHO, 2011, p. 39)

Entendendo que a diversidade é a principal característica da EJA, propõe-se que a Educação Física deva trabalhar em uma abordagem cultural, que não seja etnocêntrica, ou seja, não coloque determinados gestos, valores, e grupos como referência a ser seguida. A cada tema estudado, pode ser exposto de forma significativa para os estudantes, dentro do seu contexto social, explorando a sua bagagem cultural e articulando “o que está fazendo”, “aprendendo a fazer”, “porque está fazendo” e como “apropriar-se deste fazer”.

A proposta apresentada pelos autores afirma que para valorizar a diversidade presente na EJA, é necessário que alguns eixos orientados estejam articulados com outros temas como etnia, idade, gênero, sexualidade, meio-ambiente, mídia e saúde e lazer.

Gaspar (2013) realizou uma pesquisa que teve como objetivo identificar o panorama da Educação Física da EJA, na Escola Estadual Professor Salatiel de Almeida do município de Muzambinho/MG. Para analisar o panorama foram realizadas entrevistas com os estudantes, com a professora de Educação Física e com a diretora da unidade escolar com o propósito de identificar as percepções desses sujeitos sobre as aulas de Educação Física nesta modalidade de ensino. A escolha da escola se deu pelo fato de ser a única escola da cidade a ofertar a EJA no município e por contemplar em sua matriz curricular o componente Educação Física.

Em relação à visão da Educação Física realizada dentro da instituição, um grande número de estudantes entrevistados criticou o modo em que as aulas são ministradas na EJA, por estas possuírem um caráter cansativo e pouco propício para atender especificidades do grupo. A diretora e a docente responsável pela Educação Física na EJA relataram que o componente dentro desta instituição está longe do que esperam.

Sobre a importância da disciplina de Educação Física para a formação dos estudantes, a pesquisa revelou que tanto a professora como alguns educandos acreditam que a disciplina é de suma importância e traz consigo inúmeros benefícios, e que sua prática dentro da escola

poderá incentivar a procura desta fora do âmbito escolar. A diretora relata que é importante, pois provoca nos alunos a adoção de hábitos saudáveis.

Ao questionar os estudantes a respeito dos pedidos de dispensa das aulas de Educação Física, Gaspar (2013) identifica, alguns alunos se mostraram a favor dos pedidos de dispensa, argumentando a respeito do cansaço obtido com as aulas e ainda que a dispensa da disciplina beneficiasse a convivência familiar por chegarem em casa mais cedo. Já outros alunos argumentam contra, dizendo que as aulas auxiliam no bem-estar físico e mental, e que a dispensa não traria grandes impactos na convivência familiar por se tratar de apenas um dia da semana a serem dispensados mais cedo. A professora mostrou-se totalmente contra os pedidos de dispensa por considera-los excludentes, privando os alunos de possíveis vivências que poderiam vir a ter com a disciplina. A diretora assim como a professora diz ser contra, pois se houver adequação dos conteúdos da disciplina para o público da EJA não se faz necessário os pedidos de dispensa. Sobre esse tema da dispensa dos estudantes, a fala da diretora reconhece que as práticas realizadas nas aulas de Educação Física naquela escola não estão dialogando com a realidade e interesses dos estudantes, e que a dispensa não seria necessária caso as aulas se preocupassem em atender aos anseios das turmas.

Solicitado aos estudantes da EJA para que elencassem os pontos negativo das aulas do componente curricular, o estudo nos mostrou que a grande quantidade de alunos presentes nas aulas - já que são as três turmas da EJA participando da aula ao mesmo tempo, resultando em um número de 71 alunos no mesmo espaço e sendo orientado por uma única professora - é o principal ponto negativo. Os educandos apresentam que o número elevado de alunos prejudica o bom andamento das aulas, comprometendo o fator de comunicação entre professora e aluno e ainda dificulta o processo de ensino aprendizagem. Praticamente todos os alunos destacaram o fato dos conteúdos ofertados na disciplina de Educação Física serem desmotivantes e não acrescentarem novas informações, e ainda alguns alunos relataram o fato das aulas de Educação Física serem separadas por gênero. É importante ressaltar que esta separação é feita somente nas aulas de Educação Física pela docente responsável pela disciplina na EJA. A falta de apoio pela gestão da escola destinada à disciplina de Educação Física foi bastante citada, porém a diretora diz que a gestão da escola do total apoio ao componente curricular.

A pesquisa ainda trouxe dados sobre o processo de avaliação dos alunos da EJA naquela escola, onde os alunos são avaliados pela frequência, participação e a pontualidade nas aulas. Nesta perspectiva a professora relata que tal processo não é válido, porém não é determinado por ela e sim pela gestão da escola.

Ao questionar os estudantes sobre possíveis possibilidades de melhoria das aulas Educação Física, Gaspar (2013) encontrou as seguintes respostas: diminuir o número de estudantes nas aulas, realizando a aula de uma turma de cada vez; a utilização de novas temáticas nas aulas visando atender mais as necessidades da EJA e maior apoio por parte da gestão em relação à disciplina de Educação Física. Os alunos e a professora relataram ainda que caso essas recomendações fossem seguidas iria melhorar o andamento das aulas e aumentar a motivação e o prazer pela disciplina.

Barros et al. (2013) apresentaram uma pesquisa em andamento, na rede municipal de Natal – RN que encontrava-se no momento de reconhecimento do *lôcus* e no planejamento, a partir da concretização de uma proposta de sistematização dos conhecimentos para as aulas de Educação Física na EJA

A pesquisa reconhece a Educação Física como componente curricular capaz de criar possibilidades práticas corporais que levem o sujeitos-estudantes da EJA a experimentar novas vivências que facilitem suas aprendizagens, e apontam que a atuação do professor de Educação Física é essencial nesse processo. Em busca de possibilidades de novas práticas pedagógicas na Educação Física da EJA, buscam uma fundamentação para o processo de construção e de sistematização dos conteúdos nas de Educação Física nessa modalidade de ensino. Apoiam se na ideia do componente curricular como responsável pelo processo de ensino-aprendizagem da cultura de movimento e corroboram com a definição de MEC (BRASIL, 2002):

[...] cabe a Educação Física formar o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir de jogos, esportes e ginásticas, em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. (BRASIL, 2002, p.194).

Apoiados na legislação e no histórico da área, apontam a necessidade e a importância da discussão da Educação Física nessa modalidade de ensino, tanto na graduação, como na formação continuada de professores tentando superar um dos grandes desafios apresentado pelos professores de Educação Física nessa modalidade de ensino: “como”, “por que” e “para quem” ensinar.

Sabendo que a grande dificuldade dos profissionais de Educação Física é adequar as aulas práticas para o público da EJA a nossa proposta é fazer intervenções onde os professores explorem o corpo dos alunos de acordo com o que a pedagogia do movimento propõe, sendo um momento de experiências novas no ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno. (BARROS et al, 2013).

Os autores acreditam que a Educação Física ainda precisa percorrer muitos caminhos, para ser reconhecida como um componente curricular fundamental para a formação intelectual e integral dos estudantes da EJA, e entendem que além de discutir os conteúdos, também necessitam ser repensados os planejamentos das aulas e as estratégias metodológicas.

Günther (2014a) apresenta um estudo resultado de um projeto de pesquisa desenvolvido entre os anos de 2010 e 2012 e que teve como foco central o ensino da Educação Física nas turmas de EJA em escolas públicas da cidade de Santa Maria - RS. Com o intuito de realizar um mapeamento das condições gerais de realização das aulas de Educação Física e também de fazer uma primeira aproximação dos professores de Educação Física que atuam na EJA, dos estudantes que integram essa modalidade de ensino e também dos acadêmicos do curso de Educação Física do CEFD/UFSM que, através da disciplina de Docência Orientada de Educação Física com adultos, realizam práticas docentes junto a turmas de EJA.

A autora denuncia, que a Educação Física na EJA em geral tem assumindo um caráter de atividade ou conjunto de atividades e não de componente curricular. Atividade isolada e destituída ou pouco vinculada a um corpo de conhecimentos como se espera de um componente curricular. De diferentes modos, são apresentadas representações sobre jogos, ginásticas, ou outras práticas corporais associadas a um momento de descontração, recreação ou, em alguns casos, de manutenção de uma condição física saudável. Quando a relação da Educação Física é estabelecida a partir de uma concepção com ênfase na prática de atividades e/ou nos conhecimentos teóricos relacionados ao corpo aptidão física e saúde, invariavelmente há também uma visão funcional desse componente, entendido apenas em sua dimensão biológica.

Para muitos professores, a docência na EJA tem sido um desafio a novas aprendizagens, apresentando-se como um reinício no percurso profissional que lhes exige reconsiderar suas práticas consolidadas até então. Invariavelmente, os professores pesquisados expressaram a ausência de qualquer conhecimento de sua formação inicial que lhes pudesse auxiliar nessa busca. As ações dos professores de Educação Física na EJA apresenta-se como uma ação solitária e, em alguns casos, submetida a muitas variações nos horários, local de aulas, feitas de modo apressado, dificultando a realização das aulas.

Apesar desses percalços, Laffin (2012 *apud* GÜNTHER, 2014a, p. 408) aponta que a construção da docência na EJA tem um forte componente de compromisso social que esses educadores assumem com as turmas com as quais atuam, em uma busca de formas alternativas de organizar o trabalho pedagógico.

De acordo com a pesquisa, em relação às condições materiais, as realidades encontradas são bastante distintas, variando de uma absoluta ausência de espaço adequado para

a realização das aulas de Educação Física, até a existência de ginásio coberto, salas para ginástica, espaços abertos, quadras. Essas diferenças, muitas vezes são o que acabam por definir o que será ensinado e de que modo, sugerindo que o componente curricular pode, em muitos casos, ser apenas o resultado do que é possível diante das condições materiais oferecidas. (GUNTHER, 2014a, p.407)

A síntese aqui apresentada, guarda muitas semelhanças com estudos e experiências realizadas em outros contextos de EJA sinalizando a existência de alguns traços comuns no que diz respeito à forma pela qual a EF tem sido tratada nessa modalidade de ensino. Fica muito evidente a fragilidade que a legislação que regulamenta e presença desse componente curricular nos diferentes níveis da Educação Básica apresenta, resultando em uma condição paradoxal na qual a EF, embora componente curricular *obrigatório* (grifo nosso) tem caráter facultativo. Parece-nos plausível pensar que, embora sua oferta seja obrigatória, sua importância no quadro de conhecimentos que compõem a formação básica não é relevante, podendo os educandos dela prescindir. (GÜNTHER, 2014a, p.410)

O trabalho de Assunção, Almeida e Silva (2014) apresenta as reflexões e discussões dos acadêmicos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade do Estado de Mato Grosso - PIBID-EF/UNEMAT. A partir das experiências vivenciadas na Educação Física do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) “Professor Milton Marques Curvo”, situada no município de Cáceres - MT, entrelaçadas com as leituras de artigos sobre essa modalidade de ensino, os licenciandos apresentam o contexto da Educação Física na EJA daquele local.

A partir da leitura do plano de ensino da Educação Física e das observações das aulas de Educação Física desse componente curricular, os autores notaram como maior diferença entre a Educação Física na EJA e a realizada nos ensinos fundamental e médio, a presença exclusiva de aulas teóricas, sendo a única forma de trabalhar a disciplina naquela escola. De acordo com a pesquisa, são ensinados aos alunos temas sobre qualidade de vida, doenças, história das modalidades esportivas, anatomia humana, e segundo o professor, esses conteúdos visam beneficiar a qualidade de vida dos estudantes O professor apresenta que ao trabalhar o conteúdo “corpo humano”, por exemplo, ele utiliza-se de aulas ilustrativas e também realiza as aulas no laboratório de Anatomia da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

Questionado sobre a realização de aulas práticas, informa que realiza algumas dinâmicas ou práticas de ginástica laboral. Afirma que realizar outras práticas corporais ficaria muito difícil pela questão espacial, pois a escola não possui quadra. O professor declara que pelo fato do CEJA possuir muitos alunos na faixa etária dos 50 anos, isso deixa possibilidade

de realizar as aulas prática mais difíceis, visto que os alunos não se sentem motivados a realizar aulas prática, não possuem tênis, ou roupas adequadas para realizar tais aulas.

No contexto estudado, segundo os autores, os estudantes que frequentam a escola apenas no componente curricular de Educação Física, pois há a possibilidade eliminarem as demais disciplinas através de um Exame Supletivo, conhecido como “Provão”.

Questionado sobre as dificuldades encontradas nas aulas de Educação Física, o professor aponta que os alunos não valorizam a disciplina, acreditam que não servirá para sua vida pessoal como profissional. De acordo com os autores, os estudantes dessa escola valorizam as demais disciplinas e a maioria reprova por faltas na disciplina Educação Física.

O artigo de Lima (2015) questiona o porquê do oferecimento da disciplina Educação Física ser facultativo, no turno noturno, conforme a disposição da LDB 9.394/96 até o ano de 2003, quando passa a ser facultativa para alunos em casos específicos. Através de entrevistas com professores e funcionários do Colégio Estadual Armando Ribeiro Carneiro, da cidade de Eunápolis, Bahia, o estudo buscou compreender qual concepção de Educação Física e a sua importância no currículo escolar.

A autora identificou as seguintes concepções atribuídas à Educação Física: desenvolvimento físico; prevenção de doenças ocupacionais; melhorar o desempenho em outras disciplinas; favorecer a socialização e a autoestima etc. Todas elas atribuindo à Educação Física o *status* de mera atividade e não de uma área de conhecimento escolar.

Não há aqui uma oposição à discussão dos benefícios da prática da atividade física, pois toda disciplina escolar deve dialogar com a experiência do cotidiano das pessoas, especialmente em EJA. Também não se está discutindo o caráter lúdico e os valores que podem ser transmitidos durante as aulas, nem o alívio do *stress* que determinados tipos de práticas podem alcançar. Não se está extirpando os conhecimentos sobre o corpo humano das aulas de Educação Física. Entretanto, sabe-se que os conteúdos da linguagem corporal devem ser socializados porque é função da escola socializar o conhecimento, na sua colaboração para a humanização e emancipação do homem. Quando se presta à Educação Física um caráter socializador ou puramente recreativo, alívio do *stress*, desenvolvimento de hábitos e habilidades, tira-se dela sua especificidade, colocando-a em posição secundária frente às outras disciplinas escolares (LIMA 2015, p.12)

Diante desses resultados, a pesquisadora indaga: Por qual o motivo esta disciplina é obrigatória para alunos do curso regular e não para alunos de cursos noturnos e de EJA? O que é que faz a Educação Física ser importante para os primeiros e não ser importante para os últimos?

Segundo Lima (2015), quando se relaciona EJA e Educação Física, é comum que se façam ressalvas com relação à condição de cansaço em que estes alunos se encontram devido a

jornada de trabalho. Pode-se dizer que é um senso comum o pensamento de que esse estado de cansaço seja o impedimento para que haja aula de Educação Física para esses sujeitos.

Nossa hipótese é de que falta o conhecimento do objeto de estudo da Educação Física, a cultura corporal, e da importância da reflexão sobre a cultura corporal para a visão de totalidade na formação do cidadão crítico e emancipado. Se pensarmos a reflexão sobre o objeto de estudo da Educação Física como a cultura corporal construída pelo homem no curso de sua história, concluiremos que a exclusão da disciplina Educação Física é, na verdade, uma punição a este aluno trabalhador, na medida em que o afasta da compreensão da totalidade da realidade, diminuindo sua capacidade de apreensão e crítica desta mesma realidade. (LIMA, 2015 p.2)

Na pergunta “A que você atribui a não inclusão da Educação Física no currículo da EJA?” O entrevistado *E* faz uma apreciação lúcida da realidade ao atribuir a não inclusão da disciplina “as brechas que a Lei deixa em relação ao que diz respeito à Educação Física no curso noturno e também há o pouco incentivo que é oferecido aos professores da área, sem falar na questão de que muitas pessoas ainda associam Educação Física unicamente a esporte tanto teórico como prática”.

Os resultados dos questionários denunciaram as marcas da tradição da Educação Física escolar. Suas raízes nos pressupostos utilitaristas de Educação Física, em que se destaca a atividade física sempre voltada para um fim fora dela mesma. O viés fisiológico/biológico, muito mais presente e, neste estudo de caso, único, em relação à corporeidade do ponto de vista de bens culturais historicamente construídos e necessários à humanização do educando emancipado e crítico. O esporte como sinônimo de Educação Física.

O que mais sobressai neste estudo de caso, visto de maneira ampla e não apenas em relação ao reducionismo a que a Educação Física sempre esteve atrelada, é o fato da corporeidade ser fortemente relegada a segundo plano. Infere-se a partir desta constatação que a sociedade de uma maneira geral concebe o corpo sob o ponto de vista racionalista, cartesianista, de se dividir o ser humano e as dimensões da existência humana por partes, do que sobrevém o caráter menos ou mais importante de parte do ser humano e parte da dimensão da existência em relação à outra. Desta observação, pode-se inferir ainda que o jovem adulto, trabalhador e estudante, tem como necessidade estar apto para a jornada de trabalho. Quando os entrevistados se referem ao alívio do *stress*, subliminarmente referem-se a esta concepção de aluno trabalhador. Como se ele não tivesse as necessidades de apropriação dos bens culturais, e em última instância, como se não fosse necessário o “encantamento” do educando com o ato de aprender, estando ele ali como dado estatístico, prova da elevação da escolaridade do povo brasileiro. A análise apontou a falta de informação a respeito do objeto de estudo da Educação Física e a desvalorização desta área de conhecimento no âmbito escolar. (LIMA, 2015 p.14)

Carvalho e Machado (2015) apresentam a EJA como uma modalidade de ensino que embora amparada por lei, ainda sofre com déficit de investimentos, olhares desatentos e

imperceptíveis à sua importância. Portanto, uma das escolhas do subprojeto Educação Física de uma Universidade Federal no Rio de Janeiro foi a modalidade EJA para sua inserção, onde deixa explícito o importante papel a desempenhar: contribuir para a organização e aproximação da Educação Física na EJA, assim como fortalecer a Educação de Jovens e Adultos.

Relatando as experiências da inserção da Educação Física na EJA através do PIBID, nesse texto, os autores valorizam a presença de estudantes nas aulas de Educação Física, apontando que apesar de toda a contradição existente na legislação que possibilita a dispensa dos estudantes das aulas de Educação Física, promovendo dessa forma a exclusão desses alunos de espaços de aprendizagens, as turmas apresentam-se de forma animada, colaborativa e intencionada nas práticas propostas, não sendo unânime, mas cada um possuindo o seu modo particular de interação nas aulas.

Barros (2016) discutiu em sua dissertação de mestrado como a organização didática do componente curricular Educação Física na EJA acontece no sistema público de ensino do município de Natal – RN. Por meio do Estudo de caso qualitativo, a autora investigou a prática pedagógica de 15 professores dessa rede de ensino através de questionários.

A partir da investigação, percebemos que a Educação Física está consolidada como componente curricular da Educação Básica na modalidade EJA. Apesar de seu histórico controverso ter carregado marcas de uma abordagem mais tradicional de décadas passadas, na atualidade ela tem caráter pedagógico dentro da escola, enfrentando inúmeras mazelas e demandas provindas da exclusão social, historicamente preservadas no Brasil – tal como o analfabetismo, os índices de repetência e situações didáticas diante das adversidades em que o professor precisa ser mediador do aprendizado. (BARROS, 2016, p.193)

Os resultados apontaram que os professores têm produzidos suas próprias práticas, recusando matrizes teóricas da EJA, e em alguns momentos utilizando de referenciais de outras modalidades de ensino. Frutos dessas novas experiências, os professores estão valorizando as próprias realidades, construindo dessa forma encaminhamentos para a Educação Física na EJA. Diferente de uma organização didática pragmática e produtivista, a autora acredita no olhar sensível do professor no seu cotidiano escolar.

Apesar disso, algumas limitações ainda estão presentes na realidade pesquisada, como a organização da carga horária dos professores do município, a ausência de formação continuada e a falta de incentivo às ações interdisciplinares.

As dificuldades encontradas em Natal – RN se delimitam em meio a problemáticas recorrentes da EJA, tais como: faixa etária e heterogeneidade; alfabetização e letramento; frequência e evasão; espaço, estrutura e material; trabalho, cansaço e a escola e descompromisso dos jovens. Além disso,

problemáticas específicas para a Educação Física – tal como a superação do “rola bola”, a baixa produção de estudos na área de EJA, limitações cognitivas e motoras dos alunos e ausência de livro didático para a EJA. (BARROS, 2016, p.194)

As dificuldades e as formas peculiares de cada professor organizar as suas práticas didáticas, resultou sistematizações diferentes, de acordo com a realidade de cada local

O estudo apontou que muitos professores utilizam os blocos de conteúdos apresentados no PCN, porém não modelizam suas aulas, pelo contrário, dinamizam para atender às demandas que não estavam previstas. Dentre as temáticas abordadas, as questões relacionadas à saúde e qualidade de vida são as que predominam no processo de ensino e aprendizagem da Educação Física na EJA de uma forma geral.

A partir das obras acima, não podemos mais nos remeter ao “cenário da Educação Física na EJA”, mas, “aos cenários” - no plural.

Ainda que oferta da Educação Física esteja assegurada, em muitas escolas a presença dos educandos é facultativa, com a dispensa de participação sendo facilmente obtida mediante a apresentação de atestado de trabalho. Algumas redes ainda dificultam mais o acesso dos estudantes à Educação Física, colocando as aulas no contraturno dos estudantes, dessa forma, impede o estudante - trabalhador de participar das aulas, mesmo sendo sua vontade, ou seja, nega-se a ele um direito de frequentar as aulas.

Por mais alarmante que alguns relatos se apresentem, é visível que novas configurações de escola, e novas discussões a respeito da Educação Física na EJA vem acontecendo e se apresentando como possibilidade a uma nova configuração do componente curricular.

A legislação ainda pode ser apontada como responsável por parte da marginalidade da Educação Física na EJA, porém, as práticas desvinculadas do caráter educacional, também vem contribuindo para esse distanciamento do caráter educacional da Educação Física na EJA. Nos textos acima citados, os próprios estudantes reconhecem as práticas descontextualizadas e solicitam mudanças.

Um cenário animador aparece em Carvalho (2009), há uma valorização e um reconhecimento das vozes dos estudantes. A partir dos anseios e da organização dos estudantes há a inserção do curricular Educação Física no PEJA – RJ.

Apesar de Günther (2014a) apresentar análises desanimadoras, a sua pesquisa também traz informações promissoras. Ao trazer os dados sobre as mudanças nas concepções de Educação Física na EJA, a autora apresenta o quanto novas projetos e pesquisas em parcerias com as universidades vem proporcionando novos olhares para essa temática.

Por outro lado, as iniciativas de propostas inovadoras em turmas de EJA tem atestado o interesse dos educandos por uma EF para além da reprodução de práticas corporais restritas. Aprender sobre essas práticas corporais, ressignificá-las e ampliar as experiências corporais tem sido as respostas de diferentes turmas de EJA diante de situações alternativas propostas por professores, projetos de extensão ou de pesquisa. Não nos parece mais possível seguir com uma educação de “segunda classe”, absolutamente precarizada, para um segmento da população que já teve seus direitos negados quando deveria ter tido o acesso a escolarização. Não nos parece decente sonegar conhecimento a quem tem o direito a educação, previsto constitucionalmente.

Não nos parece mais possível ignorar a existência da EF na EJA. Trata-se apenas de superar sua condição de marginalidade e obscuridade a partir do estabelecimento de condições adequadas para sua realização considerando-se que já existe uma proposta curricular de EF para EJA, emanada do próprio Ministério da Educação e solenemente ignorada e desconhecida por ampla maioria dos educadores que atuam com esse componente curricular. Não se trata de exaltar esse documento mas, possivelmente tomá-lo como ponto de partida para uma ampla discussão sobre o tema no sentido de assegurar, nada mais do que um direito a todo e qualquer estudante de EJA de acesso ao corpo de conhecimentos que integra o componente curricular EF. (GÜNTHER, 2014, p. 410)

A respeito das produções que tratam das representações e significações das aulas de Educação Física na EJA, os textos de Reis (2011) e Reis e Molina Neto (2014), são obras frutos da mesma pesquisa, o primeiro é a dissertação de mestrado do referido autor e a segunda um artigo científico realizado a partir de um recorte dessa dissertação.

A pesquisa buscou compreender os sentidos que os estudantes-trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) atribuem à Educação Física escolar na tentativa de responder a seguinte questão: quais os significados da Educação Física nas trajetórias de vida dos estudantes-trabalhadores da EJA? Foi uma pesquisa realizada na rede municipal de ensino de Porto Alegre- RS (RMEPOA), através do estudo de caso com ênfase nas histórias de vida de oito estudantes participantes da pesquisa. A análise apresentada indica que a Educação Física na EJA é reconhecida por proporcionar novos conhecimentos e valorizada como uma “matéria” escolar que necessita ser estudada, embora não produza mudanças significativas nas atitudes dos estudantes.

A investigação revelou que a Educação Física é valorizada quando ela não parece com as aulas de Educação Física. Na escola pesquisada, as aulas desse componente curricular são realizadas em sala de aula. Os estudantes-trabalhadores vão ao quadro, escrevem no caderno, estudam e fazem provas escritas. São o que eles chamam de “aulas teóricas”. Esse formato coloca a Educação Física no mesmo patamar que os demais componentes curriculares e engendra novos significados.

De acordo com Reis e Molina Neto (2014), as falas dos estudantes revelam que modos de intervenção da Educação Física pouco utilizados na escola regular, pois as experiências relatadas pelos colaboradores tinham como centro as práticas corporais esportivas em quadra, valorizam as atividades intelectuais em detrimento da atividade corporal, o que acaba entusiasmando os estudantes-trabalhadores.

Paradoxalmente, ao mesmo tempo em que satisfaz o interesse dos discentes da EJA, a Educação Física reafirma a lógica escolar dominante: a sala de aula como o lugar do pensamento (da mente) e a quadra como o espaço do movimento (do corpo). Ao propor um modo único de atuação, a Educação Física se arrisca a contribuir com a reafirmação de uma escola centrada na racionalidade, ao invés de desconstruir uma tradição de aula e de escola em que o corpo é negado. No entanto, esses questionamentos não visam reprovar as aulas teóricas na Educação Física, pois elas podem se constituir em mais um espaço de contextualização de seus conteúdos. Porém, “a abordagem exclusivamente teórica de uma disciplina, que tem nas práticas corporais seu fundamento e parte de sua identidade, acarreta soluções limitadas para a área. Ao buscar uma nova forma de legitimar-se, não possibilitando aos estudantes vivências/experiências corporais, a Educação Física acaba negando o seu estatuto de disciplina que tematiza a cultura corporal, tendo nas práticas corporais a sua base”. (REIS; MOLINA NETO, 2014, p. 647)

Para os estudantes-trabalhadores, a Educação Física traz temas muito interessantes para a sala de aula e que, talvez, não fossem abordados em outras disciplinas. O entusiasmo e o interesse dos discentes parecem indicar a necessidade de outros enfoques na disciplina, que superem a exclusividade das aulas práticas tradicionais. Como relata Fábio: Nunca imaginava que na aula de Educação Física eu podê tê uma matéria assim, interessante. Diferente dos outros colégios é com certeza. Aprendi um monte de coisa que nem fazia ideia. Aprendi na Educação Física que nas Ciências do outro colégio eu não aprendi. Me chamou a atenção. Até eu disse, pensei que tava na aula de Ciências, mas era aula de Educação Física. (REIS; MOLINA NETO, 2014, p. 647)

Contraditoriamente ao que acontece com esse componente curricular no ensino fundamental e médio, o entusiasmo dos estudantes-trabalhadores aparece quando a Educação Física parece que não é Educação Física. O componente passa então a ser reconhecida e ter seus conteúdos valorizados quando passa a se parecer com outra disciplina. Os autores alegam que isso pode estar conectado a um tipo de estratégia pedagógica “própria” da Educação Física que se dá, predominantemente, na quadra de esportes.

Mesmo se diferenciando das práticas de Educação Física vivenciadas pelos estudantes na escola regular, os temas abordados nas aulas predominantemente são os conteúdos ligados

á promoção da saúde e em alguns momentos questões atreladas ao lazer. Reis (2011) afirma que assim como o pensamento dos estudantes, o de pessoas com diferentes níveis de escolarização concordam que o compromisso da Educação Física é com a promoção da saúde. Entretanto, essa abordagem repete o que a Educação Física historicamente tem feito quando trata da saúde em suas intervenções: informações sobre os aspectos biológicos do corpo, a descrição de doenças, as suas causas e hábitos de higiene.

Ao prescrever receituários prontos, a Educação Física desconhece que não existe uma norma, ou um modelo prévio que determine modos saudáveis ou patológicos. Como afirma a autora:

A própria definição de saudável exige conhecimento, não um conhecimento que possa ser reproduzido, repetido de geração em geração, mas um conhecimento que se renova a cada instante, acompanhando o movimento da existência e buscando um equilíbrio entre a estrutura interna de uma subjetividade e seu entorno, a saúde como equilíbrio AIUB (2007 apud REIS, 2011, p. 174).

Essa outra forma de compreender a definição de saudável, aponta para uma prática pedagógica em que o tema da saúde seja abordado de maneira menos individualista, menos linear e tradicional – não fragmentando a complexidade da vida –, mas estabelecendo relação com o contexto social e cultural dos estudantes PEREGRINO (2000 *apud* REIS, 2011 p.174).

A pesquisa afirma que o trabalho docente na Educação Física não pode ser visto de maneira isolada, mas aponta que o modo como os estudantes-trabalhadores representam a Educação Física escolar diz muito sobre o trabalho que professores de Educação Física, tem feito tanto na EJA como nas demais modalidades de ensino, como no ensino fundamental e no ensino médio. “A impressão é que a Educação Física tem feito um trabalho “sobre os estudantes” e não “com os estudantes”. Como se eles nada trouxessem para a escola de suas trajetórias de vida, de sua cultura. Parece não haver encontros entre professores e estudantes capazes de possibilitar novos significados na área. (REIS, 2011, p.191)

Dentre as obras identificadas como as que tematizaram: o currículo da Educação Física e suas práticas pedagógicas, esse foi o tema em que mais encontramos produções. Ao todo foram 15 textos que de alguma forma tratavam de como as aulas de Educação Física vem acontecendo na EJA. O formato de publicação mais recorrente foram os resumos nos anais de eventos científicos e acadêmicos com 8 textos, em seguida vieram as dissertações de mestrado totalizando 3 produções, 2 artigos publicados em revistas da área, sendo que uma delas era uma revista digital, 1 tese de doutorado e 1 livro que destinou uma de suas partes para as experiências realizadas.

Apesar de ser o campo em que mais encontramos produções quando pesquisamos a Educação Física na EJA, esses textos nem sempre dispunham de uma qualidade satisfatória. Em muitos casos, são apresentações de trabalho realizadas por graduandos em eventos acadêmicos e científicos, frutos de experiências de estágio obrigatório/curricular. Mesmo assim acreditamos ser importantes incluí-los nos nossos estudos pois entendemos que é a partir dessas experiências na graduação, que o interesse pelo trabalho e pela pesquisa da Educação Física na EJA está surgindo. Também entendemos que essas produções estão contribuindo

Campos e Gomes (2007), realizaram sua investigação a partir das observações e análises durante a intervenção de estágio em uma escola pública da rede municipal de Belo Horizonte – MG. A partir da realização de oficinas com conteúdo das ginásticas e das danças, questionaram qual o lugar do corpo nas aulas de Educação Física na EJA, visto que a escola não dispõem de professor do componente curricular, este por sua vez não era contemplado no currículo dessa escola e as aulas eram realizadas através do projeto “Corpo e Movimento”, onde as aulas eram ministradas por estagiários das instituições de ensino superior, em parceria com escola realizava as atividades das disciplinas de estágios.

Ao final do segundo semestre de 2005, os professores fizeram um levantamento junto com os alunos da EJA sobre a inclusão da EF no currículo da escola. Foi realizada uma pesquisa entre os alunos para identificar quais conteúdos lhes interessavam, sendo estes transformados em oficinas (ginástica, dança, luta, esporte, jogos e brincadeiras), sendo então realizada uma parceria com um Instituto Superior de Educação, que oferecia curso de Educação Física para que os alunos dessa instituição desenvolvessem a disciplina de estágio. A “Oficina Corpo e Movimento” aconteciam sempre às segundas-feiras com o envolvimento dos professores, alunos e demais funcionários da escola. (CAMPOS; GOMES, 2007, p.4)

Enquanto ações pedagógicas proporcionadas aos estudantes, as oficinas de ginástica, trabalharam com algumas modalidades ginásticas localizada, alongamentos, *step* e hidrogenástica. As aulas visaram a proporcionar a experimentação dessas atividades bem como a reflexão sobre o sentido delas, nos seus aspectos lúdicos, culturais e fisiológicos. Nas oficinas de dança foram trabalhados diferentes estilos de dança como forró, axé, merengue e funk, houve espaço para que alunos criassem seus próprios movimentos, desafiando os mesmo a realizar algo novo, se configurando como um momento de expressar seus sentimentos, suas angústias, o conhecimento do próprio corpo, etc. A perspectiva de não apenas reproduzir movimentos estereotipados de danças, mas de também “reinventá-los” possibilitou um olhar significativo para as atividades dessa oficina. “Ensinar a dança na escola pesquisada abriu possibilidades para uma série de discussões, como o preconceito existente em relação aos homens que dançam,

a construção e reconstrução de novos gestos, a percepção corporal do sujeito, a relação da mídia com a dança, entre outros” (CAMPOS; GOMES, 2007p. 5)

Durante as intervenções das estagiárias, que buscaram desenvolver uma prática ancorada no currículo crítico da Educação Física, elas valorizaram o componente curricular na tentativa de romper com alguns estereótipos que o componente carrega. “As oficinas de práticas corporais oferecidas no projeto Corpo e Movimento entendiam a Educação Física como um direito dos alunos, e, sobretudo, como uma disciplina que contribui na formação dos jovens e adultos, no sentido de conhecerem mais e de modo crítico o mundo em que vivem” (CAMPOS; GOMES, 2007, p.6).

Entende-se que ensinar a Educação Física na EJA na perspectiva crítica da cultura corporal de movimento é uma possibilidade de valorização e conhecimento das produções corporais construídas pelos homens e ao mesmo tempo um espaço para que se possa ampliar, mostrar e reconstruir sua própria bagagem cultural, relacionando-se com a vida dos sujeitos. Assim, considera-se que o projeto Corpo e Movimento, na escola pesquisada, têm se apropriado do ensino da cultura corporal de movimento nessa direção, justificando sua inclusão no currículo da EJA daquela escola.

As autoras apontam que a superação da visão dos discentes da aula de Educação Física associada a tempo livre e à falta de intencionalidade pedagógica, pois nas oficinas de Ginástica e Dança ministradas, ficou perceptível o interesse e as problematizações dos estudantes resultando em um momento de aprendizado para estes sujeitos.

Lira (2008) fez uma pesquisa qualitativa do tipo descritiva como opção investigativa e realizou uma análise documental de duas propostas curriculares de Educação Física para a EJA: MEC (2007), e PROPOSTA CURRICULAR DE SERGIPE (2007). A pesquisadora também vai a campo verificar como o documento de Sergipe (2007) vem sendo colocado em prática nas escolas de EJA no ensino noturno da cidade de Aracajú. Para isso, foram realizadas pesquisas de campo em 7 escolas analisando qual o projeto pedagógico para a Educação Física na EJA, como são realizados os trabalhos de Educação Física, se utilizam a proposta de Educação Física da SEED.

Nas 7 escolas pesquisada, nenhuma apresentava um projeto pedagógico do componente curricular na EJA assim como nenhum dos professores das escolas pesquisadas conheciam a Proposta Pedagógica de Educação Física da SEED. Foram observadas diferentes práticas de Educação Física, aulas teóricas, jogos de mesa e apenas uma escola apresentou que realiza um trabalho com lazer, utilizando lugares para além dos muros da escola, como praia, clube e o próprio bairro.

A pesquisadora vê o fato das escolas não terem se apropriado do documento SEED (2007) com bons olhos, pois demonstram ignorar propostas “alheias ao chão da escola”, sem diálogo com os sujeitos envolvidos. Porém ao mesmo tempo percebe que as práticas estão vazias de discussões teóricas e coletivas, pois nenhuma escola apresentou um projeto pedagógico do componente curricular, mantendo assim as práticas em uma perspectiva não crítica do currículo educacional.

Lira (2008), aponta que as determinações políticas – econômicas a partir da lógica do capitalismo interfere nas propostas educacionais voltadas ao estudante trabalhador.

Apoiada em um currículo crítico da Educação Física, Lira (2008) tece críticas aos documentos do MEC (2007) e da Proposta Curricular de Sergipe (2007), identificando que as propostas não corroboram com uma prática que contribua com a emancipação humana.

Nesse sentido, a escola de maneira geral e a Educação Física em particular podem colaborar, na medida em que mostram para os alunos os benefícios da prática regular de atividade física e constroem metodologias de ensino que propiciam a experimentação de atividades prazerosas, de tal modo que eles desejem continuá-las também fora da escola. Assim, espera-se que os alunos de EJA sejam capazes de assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas e estejam conscientes da sua importância. (MEC, 2007, p1940)

Na proposta definem que o papel da escola e da educação física é colaborar para que os alunos compreendam os “benefícios da prática regular da atividade física” e, portanto, a organização da prática pedagógica propõe o acesso a “experimentação de atividades prazerosas” (LIRA, 2003, p. 103). Não situam com um projeto histórico em que a educação tenha que responder com articulação com o projeto de sociedade necessário à superação das desigualdades com as quais convivemos e que são negligenciadas pelas propostas do MEC.

O resultado da pesquisa desenvolvida nas escolas públicas estaduais de Aracajú mostra uma desarticulação entre os setores administrativos da SEED (Secretaria de Estado da Educação - SEED) e sua prática cotidiana, cuja organização do trabalho pedagógico é anulada pelo isolamento profissional em que se encontram nas unidades de ensino. (LIRA 2008, p. 122)

A pesquisadora aponta que o documento da PROPOSTA CURRICULAR DE SERGIPE (2007), apresenta um discurso de acomodação, respeito e valorização do contexto social, responsabilizando os sujeitos pelas condições injustas. Reafirmamos que no documento da Educação de Jovens e Adultos não há referências que indiquem a necessidade de pensar a reformulação de uma modelo de sociedade injusta e indigna (LIRA, 2008, p. 92)

No que se refere à oferta de Educação Física para a Educação de Jovens e Adultos, conforme destacamos no estudo é marcado pela possibilidade de que

o estudante trabalhador escolha se quer ou não ter acesso à cultura corporal sobre a qual está alheio apresentando-se na dualidade entre direito e obrigação. Convém destacar, que em nenhum momento a legislação ou as proposições pedagógicas analisadas na pesquisa apontam a perspectiva de escolha de como seria o acesso a este conhecimento e não no conflito de escolhas sem o propósito de formação humana, mas de abrandamentos de direitos camuflados pela esperança de redução das obrigações já tão duramente presentes na vida do trabalhador. (LIRA 2008, p. 119)

O trabalho de Caetano e Santos (2011), é fruto das aulas de Educação Física ministradas na EJA durante o estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Educação Física da Pontifícia Universidade Católica / PR. A escola onde o estágio foi realizado, apresentava aulas de Educação Física, denominadas pelos autores, do tipo “rola a bola” para poupar os alunos que trabalham o dia inteiro e aproveitam esse momento para descansar e/ou se recrear. Para a realização das intervenções do estágio, os autores lançaram mão da concepção de educação da pedagogia histórico-crítica aliada a abordagem de Educação Física crítica-superadora. Os temas trabalhados estavam relacionados à saúde, qualidade de vida, nutrição, esportes e danças. Enquanto metodologia, foram ministradas 8 aulas para o ensino fundamental II e 8 aulas para o Ensino Médio. De acordo como os autores, os alunos mostraram-se satisfeitos com as práticas e teorias evoluíram-se nos debates, participando ativamente da construção de suas aprendizagens. Isso fez com que os graduandos refletissem sobre a necessidade de repensar a Educação Física que está sendo ministradas na EJA.

O texto não fornece muitos elementos a respeito do trabalho realizado, assim como apresenta erros conceituais e apontamentos generalistas.

Carvalho (2011) dedica a última parte do livro que organizou às práticas pedagógicas de Educação Física com a EJA: algumas experiências no/com os cotidianos. São apresentados relatos de experiência ocorrido no PEJA – RJ, (Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro). Os relatos abordaram diferentes temas e propostas de trabalho. Trabalho por projetos, jogos cooperativos, oficinas pedagógicas, trabalho interdisciplinar, realização de campeonatos, enfim, cada um dos textos abordam a relação e a construção da prática de acordo com a realidade local.

Santos, Barros e Dias (2011) discutiram a sistematização dos conteúdos da Educação Física na EJA, tendo como foco investigativo a aplicabilidade das manifestações do acervo da cultura de movimento na modalidade de ensino. O estudo partiu da seguinte questão: quais as dificuldades e possibilidades pedagógicas apresentadas pelos professores de Educação Física escolar para sistematizar os conteúdos ministrados no EJA? O estudo estava em andamento e

era fruto de uma pesquisa de iniciação científica na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Metodologicamente o trabalho se apresentou como um estudo de caso qualitativo.

Para os autores, a construção de uma proposta de Educação Física para a EJA é uma necessidade e um desafio. Trata-se de ajustar a proposta de ensino aos interesses e possibilidades dos alunos da EJA, a partir de abordagens que contemplem a diversidade de objetivos, conteúdos e processos de ensino e aprendizagem que compõem a Educação Física escolar na atualidade. (SANTOS; BARROS; DIAS, 2011. p. 6).

Os pesquisadores apresentam que a legislação é um dificultador para essa sistematização, e os primeiros dados evidenciados na pesquisa, mostram que a inserção da Educação Física na EJA ainda necessita de um longo processo para que essa seja reconhecida nesse nível de escolaridade. Eles também apresentam que a pesquisa é relevante pois ela dará voz e vez aos docentes que atuam nessa modalidade de ensino desvelando suas dificuldades, reflexões e possibilidades diante dessa temática.

Paula e Linhales (2013) buscam compreender como a Educação Física, componente curricular obrigatório da Educação Básica, está presente nos projetos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Analisaram as proposições e as práticas pedagógicas a partir do olhar dos educadores, observando o modo como são planejadas, organizadas e realizadas. Foi um estudo qualitativo de caráter exploratório, tendo como instrumento de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas com professores de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que atuam na EJA. Constataram que as particularidades que ordenam a modalidade EJA modificam substancialmente a docência, fazendo com que os professores busquem constantes reinvenções de conteúdos e práticas.

Com relação às concepções de Educação Física, Paula e Linhales (2013) reconheceram que os professores se aproximam das abordagens mais relacionadas à prática de atividade física, especialmente aquelas mais voltadas para o esporte. Por outro lado, outros professores parecem se aproximar mais das concepções de Educação Física que abarcam o conceito de cultura. Dessa forma, entendem que a prática pedagógica da Educação Física deve levar em vista o movimentar-se e que o corpo humano precisa ser entendido e estudado como uma complexa estrutura social de sentido e significado, em contextos e processos sócio-históricos específicos. Ressaltam que apesar dessas distinções, todos compreendem que para atuar na EJA, suas particularidades precisam ser respeitadas e, principalmente, acreditam na possibilidade da realização da Educação Física nessa modalidade de ensino.

As análises das entrevistas revelaram distintas formas de planejar, organizar e realizar práticas pedagógicas. Entretanto, demonstraram também pontos em comum, principalmente no

que diz respeito ao entendimento de que a EJA configura-se como uma modalidade específica de ensino. Dessa forma, as práticas pedagógicas nela realizadas devem ser coerentes com essa especificidade. Essa coerência é expressa principalmente na grande participação e adesão dos alunos declarada pelos professores e que contradizem as orientações legais que estabelecem facultatividade para maioria deles. (PAULA; LINHALES, 2011, p.6)

Pereira et al (2013) relataram uma experiência realizada através do PIBID - subprojeto, “Educação Física Escolar: construindo possibilidades pedagógicas a partir de uma perspectiva cultural”, da Universidade Estadual da Bahia, Campus XII. A vivência foi realizada em uma escola da região periférica da cidade de Guanambi/BA, tematizando a dança a partir da perspectiva cultural da Educação Física.

Levando em consideração as realidades dos estudantes da EJA, a prática pedagógica da Educação Física nessa modalidade de ensino precisa ter uma relação com o cotidiano dos estudantes, de forma que eles reconheçam as práticas estudadas nas aulas em outros contextos sócias, a partir do reconhecimento das experiências vivenciadas por eles na escola.

A perspectiva cultural da Educação Física, baseada nos Estudos Culturais e no multiculturalismo crítico, propõe uma Educação Física que, segundo Neira e Nunes (2009), deva proporcionar condições aos alunos de questionar e romper com os padrões perversamente impostos, o que significa que os alunos devem ser encorajados a vivenciar as práticas corporais e refletir sobre elas, permitindo-lhes uma posição frente às experiências próprias e as dos outros. Para isso, é preciso que sejam consideradas todas as manifestações corporais da cultura lúdica que os alunos conhecem e não conhecem, sem que determinadas práticas prevaleçam sobre outras.

Enquanto característica do PIBID, o percurso metodológico da construção da intervenção com os estudantes foi organizado da seguinte forma: diagnóstico do conceito de Educação Física formado pelos estudantes; mapeamento das práticas corporais presentes no universo cultural dos estudantes; planejamento, desenvolvimento e avaliação das ações pedagógicas. As análises produzidas sobre a prática pedagógica apoiaram-se na constante reflexão ao longo desse percurso, em registros feitos cotidianamente pelos bolsistas e nas atividades desenvolvidas pelos estudantes.

Ao mapearem os conhecimentos dos estudantes sobre a Educação Física, os autores notaram que prevaleciam as concepções esportivista, recreativa e biologicista. A partir daí fizeram uma discussão com os estudantes a respeito do papel da Educação Física na escola.

Pereira et al. (2013) selecionaram a dança como conteúdo do trabalho pedagógico, por se tratar de um tema da cultura corporal que, embora estivesse presente no plano de curso, ainda

não havia sido estudado pela turma. Iniciaram o trabalho com uma conversa com os estudantes onde o objetivo era de identificar/mapear os tipos de dança presentes na sua realidade cultural e, por meio de um processo participativo, definiu-se que o arrocha e o gospel seriam os estilos problematizados e vivenciados. Embora o gospel não seja considerado exatamente um tipo de dança, a turma possuía um número expressivo de alunos evangélicos, que mencionaram o gospel no processo de mapeamento e trouxeram à tona a necessidade de que essa manifestação tivesse espaço nas aulas. As aulas aconteceram a partir das vivências desses dois estilos de dança, interpretações reflexivas sobre as letras de algumas músicas, além do estudo do contexto histórico, social e político de cada um deles. Apesar da resistência e dos preconceitos que marcaram as e discussões, houve uma significativa troca de conhecimentos. Os alunos trouxeram uma bagagem muito grande de significados relativos a essas práticas, possibilitando que elas fossem refletidas e ressignificadas.

Segundo os autores, o trabalho contribuiu para a desmistificação da imagem de alguns tipos de dança presentes em nossa sociedade. O estudo também permitiu que os bolsistas do PIBID passassem a vislumbrar possibilidades para o trato pedagógico crítico e democrático dos elementos da cultura corporal nas aulas de Educação Física a partir da valorização da cultura dos estudantes, contribuindo para a compreensão das suas próprias realidades. Também consideraram que poder conhecer e vivenciar a realidade da EJA, foi uma experiência ímpar, pois se trata de uma modalidade de ensino em que muitas escolas, a Educação Física não está inserida da grade curricular.

A produção de Souza, Machado e Gemente (2013) é fruto de uma experiência com o slackline nas aulas de Educação Física da EJA a partir da realização da disciplina Estágio Supervisionado II, do curso de Licenciatura em Educação Física na Modalidade a Distância da FEF/UFG. O estágio de semi-docência foi realizado no Colégio Estadual de Tempo Integral Horácio Antônio de Paula na cidade de Inhumas do estado de Goiás, com a turma do 9º ano do ensino fundamental da EJA.

Ao organizar a sequência de aulas de Educação Física para a EJA, os autores levaram em consideração as particularidades da modalidade de ensino e se indagaram: quais as alternativas pedagógicas da Educação Física para esses alunos? Como motivar os alunos a participarem das aulas se a maioria trabalha e possui família, chegando à escola demonstrando muito cansaço? Como proporcionar conhecimento e formação crítica e reflexiva através da Educação Física a estudantes cuja maioria é adulta e as opiniões já se apresentam formadas? Diante de tais questionamentos propuseram-se a elaborar um plano de ensino que pudesse

despertar o interesse dos estudantes em participar das atividades, problematizar o acesso ao esporte como um direito social e contribuir para a formação crítica dos estudantes.

Souza, Machado e Gemente (2013) fizeram a opção por tematizar o Slackline, pois entendiam que era um esporte que ganhou destaque em nosso país, e que pode ser praticado por qualquer pessoa, independentemente do local, gênero ou idade. Também acreditavam que o Slackline despertaria o interesse dos estudantes do EJA.

A experiência relatada foi realizada durante 3 aulas de 30 minutos. Buscaram levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o esporte, apresentaram vídeos sobre o Slackline e dialogaram sobre benefícios físicos, mentais e sociais dessa prática corporal. Apresentaram os materiais necessários à prática do slackline (fita, catraca e protetor de árvore), demonstraram a instalação do equipamento e realizaram atividades de equilíbrio e vivências de subida na fita. Devido à chuva, na terceira aula ficaram em sala e retomaram o que havia sido estudado, além de realizarem atividades de coordenação motora e concentração. Após a dinâmica, realizaram uma discussão relacionando o slackline ao tema “esporte/mercadoria” e a influência capitalista, todos acrescentaram suas opiniões demonstrando um bom conhecimento sobre o assunto.

Mesmo com as dificuldades encontradas em relação ao espaço, ao material, e estrutura e as descontinuidades do público da EJA, Souza, Machado e Gemente (2013) apontaram a possibilidade de novas práticas de Educação Física, proporcionaram novas experiências e aprendizagens para os estudantes

Cruz e Maduro (2013) realizaram o trabalho a partir do cumprimento obrigatório do Estágio em Educação Física IV. As ações foram realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Rio de Janeiro, com quatro turmas da EJA, na cidade de Canoas, Rio Grande do Sul. O objetivo do trabalho realizado com os estudantes foi o de estimular o interesse pela prática regular de atividade física nos educando que participaram das atividades.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Rio de Janeiro atende em média 1200 alunos nos três turnos, sendo 200 na EJA, tem uma boa estrutura física e materiais adequados para aulas de Educação Física. Conta com campo de futebol, quadra e ginásio coberto, além de laboratório de ciências, sala de informática, biblioteca, quatorze salas de aula, que são todas utilizadas durante os turnos da manhã e também a tarde. O quadro de pessoal é composto por quatorze funcionários e cinquenta e dois professores, sendo cinco para a disciplina de Educação Física. Apesar de toda essa estrutura as aulas de Educação Física são apenas teóricas, pois segundo a professora de Educação Física da EJA, ela não realiza aulas práticas, pois os períodos são muito curtos e perde-se muito tempo com os deslocamentos e também porque ocorrem diversos conflitos entre alunos quando estavam em ambiente mais “descontraído”.

As autoras relatam que em conversas com a professora de Educação Física antes do início do estágio, foi decidido que além de aulas teóricas sobre alguns temas, as turmas também fariam práticas, durante as aulas, que tem a duração de 45 minutos. Após a construção dos objetivos e a fim de atingi-los satisfatoriamente foram realizados jogos de desenvolvimento do movimento e de expressão corporal, atividades de estimulação das competências verbais e não-verbais, dinâmicas, vídeos, aulas expositivas sobre assuntos elencados pelos alunos, assim como jogos pré-desportivos e adaptados na área do esporte.

Segundo as autoras, ao longo das aulas elas observaram o despertar do interesse pela busca da atividade física em muitos alunos, que atentamente participaram das aulas, questionaram e contribuíram com suas experiências e pontos de vista, estimulando muitas vezes outros colegas.

Na visão de Cruz e Maduro (2013), é papel do componente curricular Educação Física, despertar nos educandos o prazer e a satisfação advindos da prática da atividade física e o conhecimento sobre a importância dos conteúdos para a saúde. As autoras apresentam enquanto papel do profissional que trabalha com a cultura corporal do movimento fazer da Educação Física uma disciplina procurada, principalmente em turmas da EJA, na qual muitas vezes são os únicos momentos em que o indivíduo terá contato com as práticas corporais e poderá refletir sobre seu corpo e sua saúde para obter uma melhor qualidade de vida.

Para o planejamento das aulas utilizei-me dos conhecimentos adquiridos em diversas disciplinas durante o curso, bem como pesquisei mais sobre cada uma delas como: atletismo, ritmo e expressão corporal, nutrição, e principalmente treinamento e avaliação física e fisiologia, todos com objetivo da melhora da qualidade de vida por meio do exercício físico. (CRUZ; MADURO, 2013, p. 11)

Em sua tese de doutorado, Pereira (2013) pesquisou como os professores de Educação Física da rede municipal de São Leopoldo - município do Rio Grande do Sul – concebem e realizam as suas práticas pedagógicas alicerçadas na sua formação e na compreensão das necessidades educativas dos estudantes da EJA buscando se aproximar das ideias de Paulo Freire, e valorizando o diálogo no processo formativo.

Embora Freire não tenha falado de Educação Física na sua especificidade, assim como não fala pontualmente de outras disciplinas, entendemos que suas palavras atravessam todas as disciplinas de forma suleadora nas suas bases político-pedagógicas. (PEREIRA, 2013, p. 20)

O pesquisador elaborou três grandes categorias de análise: Ser professor da EJA; Formando-se professor; e Educação Física: entendimentos e trabalhos coletivos. A pesquisa foi realizada através de grupos de discussão com professores de Educação Física, entrevistas com

professores de Educação Física que exercem a supervisão pedagógica e com a da EJA do município de São Leopoldo.

A presente pesquisa a busca reforçar a importância da Educação Física na coletividade das outras disciplinas como uma disciplina integrante do processo de formação de uma educação formal (PEREIRA, 2013). Sem intencionar a prescrições para a Educação Física na EJA, o estudo vislumbra possibilidades viáveis dessa desse componente curricular na construção dos conhecimentos e cidadania dos estudantes jovens e adultos junto aos professores da EJA.

As prescrições desconsideram que a história de vida dos professores tem implicações nas práticas docentes, desconsideram também que os alunos em cada coletivo também são diferentes e possuem necessidades específicas a partir de pontos de partida muito pessoais, e por fim, as escolas também são únicas implicando em possibilidades da condução do processo educativo de forma diferente umas das outras. (PEREIRA, 2013, p. 20)

O autor relaciona o conceito do inédito-viável em Paulo Freire com a forma que alguns professores vêm encontrando de fazer a Educação Física na EJA, mesmo com as adversidades do dia a dia da prática docente.

Ao tratar da categoria de análise, ser professor na EJA, a pesquisa relata o que fez com que professores optassem ou fossem encaminhados para lecionar à noite e, mais especificamente, para a EJA. Os professores entrevistados afirmaram que atuar na EJA era a possibilidade de aumentar os rendimentos, pois para o turno noturno permite acumular mais horas de trabalho. A “necessidade”, destacada como o motivo da opção, é o fator predominante na escolha de ir lecionar no noturno, não levando em consideração a modalidade de ensino. Entende-se que num primeiro momento os professores não levam em consideração se a EJA possui ou não necessidades diferentes.

O fato dos professores que trabalham na EJA serem na grande maioria extensão de carga horária remete a uma consequência destacada por um dos professores pesquisados:

E um erro grave que eu vejo é que os professores que trabalham, 70% dos professores que trabalham na EJA mais ou menos, 80 % não sei, são professores que não são, que não tem *cargo* na EJA. Então o que acontece? Justamente essa coisa de precisar do dinheiro. Professor um ano trabalha na EJA e no outro ano não tá mais [...]. Não se mantém, sabe, uma unidade assim. Não é sempre o mesmo grupo. E tem muita rotatividade mesmo. (PERERA, 2013, p. 72)

Garcia (2011 apud PEREIRA, 2013, p.72) ao realizar seu estudo na EJA de São Leopoldo reconhece a rotatividade (não permanência) dos professores e dos supervisores na

EJA como uma problemática. Destaca, que os professores são concursados para o ensino fundamental sequencial, não existindo concurso específico para atuar na EJA. A autora entende que há uma falta de profissionais que assumam a EJA como opção profissional, não possibilitando a formação de um quadro efetivo

Já na categoria formando-se professor, as falhas na formação inicial são apontadas por todos os participantes da pesquisa. Os pontos destacados são: a formação técnica, a excelência da oferta de materiais e estrutura física em contrapartida às escolas reais e a ausência de reflexões sobre a indisciplina, entre outros fatores que estão presentes nas aulas em escolas e não objeto de discussões na formação inicial.

Günther (2006, apud PEREIRA, 2013 p. 96): “Existe, talvez, um descompasso entre as discussões que vêm ocorrendo no cenário da EF brasileira, principalmente no âmbito acadêmico, e a prática efetiva da EF nas escolas”. A formação técnica não estabelece relação com uma formação política em Educação Física. Os professores em nenhum momento falam de alguma formação posicionada politicamente. As ausências de discussões no percurso da formação citadas foram em relação a questões práticas de aula, bem como os pontos positivos apresentados se referem às dicas ou alternativas imediatas para soluções de cunho metodológico nas aulas.

Quando questionados sobre quais as contribuições a formação inicial deu à docência na EJA, uma professora respondeu: “eu tinha a EJA como optativa, na Educação Física para jovens e adultos, e eu optei por não fazer”. Um outro professor informou que em uma disciplina que tratava da legislação educacional ele entrou em contato com a EJA, mais especificamente ele afirma que ficou sabendo que os estudantes da EJA tinham direito a dispensa das aulas do componente curricular (PEREIRA, 2013). A compreensão da EJA como modalidade de ensino ou é optativa ou compõe uma pequena parte dentro de uma outra disciplina de legislação. Se a disciplina para EJA fosse obrigatória já teríamos uma contribuição mais eficiente para discutir várias características da mesma, podendo levar os futuros professores a alguma reflexão sobre as possibilidades da educação física nessa modalidade de ensino.

Talvez a ausência da formação ou de diálogos específicos sobre a EJA no período de formação seja reflexo da já tão marginalizada situação destes alunos já excluídos socialmente do ensino regular e excluídos do pensamento dos professores em formação.

Sobre a categoria Educação Física: entendimentos e trabalhos coletivos, o pesquisador relata que a experiência docente conduz os professores a pensarem sobre a formação como um processo inacabado e permanente. Dessa forma, articula-se com a ideia da consciência do inacabamento apresentado por Freire. Os professores afirmam que aprenderam a dar aulas na

EJA, com a sua experiência diária. Porém, relatam as dificuldades do realizarem praticas articuladas com professores de outras disciplinas.

O pesquisador também relata que os professores de Educação Física na EJA, escutam mais os estudantes. Em todas as observações realizadas nos ambientes de aula o autor presenciou momentos de diálogos sistemáticos entre os professores e os alunos. A abertura ao diálogo parte da possibilidade de aprender e apreender a vida dos alunos, fazer a leitura da vida dos alunos para assim dar sentido às práticas pedagógicas. O conhecimento da realidade que faz parte de uma educação comprometida com construção do conhecimento na coletividade nega o conhecimento pronto que é dado numa dimensão bancária (FREIRE, 1998). Estes diálogos muitas vezes fogem da dimensão “conteúdo de aula” e passam a integrar a dimensão “formação humana” a que todos em uma escola poderiam se dedicar um pouco.

Freire (2007) chama a atenção para a compreensão que os professores precisam ter em relação aos conteúdos ensinados. Eles não podem ser estranhos à realidade dos alunos e serem tratados somente na sua dimensão procedimental. Mais uma vez retoma a necessidade de superação da “educação bancária”, conceito que propõe a mudança histórica do ato de dar o conteúdo (depósito de informação) para o aluno, para o de construir com o aluno, percebendo no aluno uma ação cognoscente. Considera a importância dos conteúdos que devem ser lecionados, porém pautados na análise da realidade concreta dos alunos.

A professora relaciona a importância de se tratar destas temáticas relacionadas à saúde dos alunos, pois muitos alunos trabalham na produção do couro, de calçados e ficam o dia todo fazendo a mesma coisa. São ensinados alongamentos diversos que podem contribuir para eliminar desconfortos do dia, além da indicação de materiais alternativos que os alunos podem conseguir sem custos para realizar seus alongamentos em casa. A professora também afirma que a partir deste trabalho o número de alunos que fica sentado não querendo participar da aula diminuiu bastante, visto o envolvimento que a atividade proporcionou a partir dos significados que os alunos passaram a dar para a aula. Acrescenta ainda que leva artigos de uma revista de saúde que assina para discutir com os alunos: “eles estão ali lendo, é uma coisa importante para eles também, que eles podem usar na vida”. (PEREIRA, 2013, p.118)

Na intenção de atender a diversidade dos estudantes da EJA, os professores muitas vezes procuram alternativas que são entendidas como necessária. Os professores consideram flexibilidade na relação de comparação que atribuem à aula “certa” que lecionam ou lecionaram nas turmas de ensino regular durante o dia, tidas como modelo.

Eu disse pra eles que é importante que façam pelo menos o alongamento porque trabalharam o dia inteiro, aquela coisa toda, não vou obrigar ninguém a fazer. E daí, eu faço caminhada orientada com eles, então a caminhada, a maioria do pessoal gosta de fazer, e o que não quer, daí então eu coloco duas

atividades, monto a rede de vôlei e coloco a bola de futsal ou de basquete, o que eles querem. (PEREIRA, 2013, p.1223)

A pesquisa identificou que os professores reconhecem que o trabalho nas etapas 1 e 2 pode ser diferenciado, pois as turmas são mais homogêneas e os interesses dos alunos são mais próximos. São alunos que, embora com mais idade que a maioria dos alunos das etapas 3, 4 e 5, e somando a isso o fato de chegarem cansados do dia de tarefas, possuem mais experiência de vida e parecem valorizar mais os professores e a aula de Educação Física.

Em suas conclusões, o autor apresenta que a investigação permitiu compreender que lecionar na EJA é desafiador e que a inexistência de um único perfil dos estudantes da EJA é um grande dificultador. Também apontou a falta de especificidade na formação dos professores que atuarão nessa modalidade de ensino é um problema, mas ao mesmo tempo, o pesquisador aponta que alguns professores propõem alternativas que direcionam algumas possibilidades de uma prática docente que atende as necessidades dos estudantes, e que as presenças do diálogo nas ações pedagógicas de alguns professores de Educação Física na EJA foram fundamentais para o sucesso das aulas.

Silva, Guadalupe (2013) apresenta um estudo resultante de uma pesquisa de campo realizada em escolas da rede municipal da cidade de Nossa Senhora do Socorro – SE. O objetivo da pesquisa foi analisar quais metodologias estão sendo empregadas nas aulas de Educação Física na EJA do referido município. A investigação utilizou-se de observação das aulas de Educação Física e entrevistas informais com professores do componente curricular, gestores e estudantes.

Os dados apresentaram que das 12 escolas da rede municipal, somente duas têm o funcionamento das turmas da EJA no período da tarde, e algumas escolas não têm professores licenciados de Educação Física, mas contam com estagiários da área. A realidade do município ainda apresenta que em algumas escolas a disciplina não é ofertada aos estudantes por não ter nem o professor e nem o estagiário.

Em todas as escolas observadas existiam pouco, ou quase nenhum material didático, para a realização das aulas práticas. Percebeu-se também que quase todas as escolas não tinham estrutura física apropriada à prática de atividades físicas. Segundo a autora, esse fato prejudica muito a oferta da Educação Física.

A pesquisadora identificou práticas descontextualizadas, distanciadas dos interesses dos estudantes. A maioria das aulas observadas seguiam uma estrutura de planejamento bem similar, com prática de exercícios físicos, alongamentos, aulas teóricas e atividades folclóricas, com predominância de jogos pedagógicos. (SILVA, GUADALUPE 2013) A autora detectou

que as aulas são pensadas para a educação básica regular e são transferidas para o público da EJA sem atentar-se à realidade dos estudantes. Esse talvez possa ser um dos fatos que corrobora com a evasão dos estudantes das aulas de Educação Física e com o caráter marginal que o componente curricular apresenta no referido local

Dessa forma, Silva, Guadalupe (2013) concluiu que há a necessidade de se investir na Educação Física do referido município, desde a estrutura física e material das escolas, como também contratação de mais professores de Educação Física na formação continuada destes. Esse abandono das políticas públicas sobre o componente curricular, pode ser observado na evasão dos estudantes das aulas de Educação Física.

Oliveira Junior e Moreira (2014) realizaram uma pesquisa na busca realizar uma análise reflexiva sobre a prática da Educação Física na EJA na Escola Municipal de Ensino Fundamental Brasil Novo/PA. Tratou-se de um estudo quanti-qualitativo, exploratório, de cunho bibliográfico, documental e de campo.

Quando questionaram o professor de Educação Física da escola pesquisada sobre o que ele acredita ser o papel da disciplina de Educação Física na EJA, o docente respondeu que a contribuição principal da disciplina é para a melhoria da saúde, sendo por ele o ponto principal discutido em suas aulas. Quando indagado sobre quais os conteúdos utilizados em suas aulas, o professor afirmou que são utilizados pequenos textos sobre saúde, qualidade de vida, prática de esportes, como futsal e voleibol.

Na pesquisa realizada com os estudantes da EJA, os autores destacaram que 16% dos alunos acreditam que Educação Física é esporte, 15% alegria, 12% Futebol, 11% prazer e 10% cansaço, 14% diversão, 14% movimento e outros 8% não souberam responder. Quando perguntados sobre os sentimentos em relação à Educação Física na EJA, 53% dos educandos responderam que gostam muito do componente curricular. E quando indagados sobre o que mais gostam nas aulas de Educação Física, os alunos responderam ser o esporte, principalmente o futebol, já o que menos gostavam, estes afirmaram serem as aulas teóricas. (OLIVEIRA JUNIOR; MOREIRA, 2014, p.32)

Oliveira Junior e Moreira (2014) destacaram a Educação Física não deve ser somente voltada para a prática de esportes, e sim para desenvolver uma compreensão da cultura corporal, um campo onde envolve o lazer, o movimento e o corpo em diferentes perspectivas, surgindo como o ponto de partida para a formação do ser humano em sua totalidade. Sendo assim, o componente curricular constitui-se num instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e da melhoria da qualidade de vida, cabendo aos professores de Educação Física o papel de formar cidadãos capazes de produzir, reproduzir e transformar a sua cultura, além de

utilizar os novos conhecimentos adquiridos acerca dos esportes, os jogos, as lutas, as danças e as ginásticas com o intuito de obter melhoria da qualidade de vida.

Fruto de um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido no ano de 2013 no curso de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, nesse artigo Barros et al. (2014) objetivaram sistematizar o conteúdo lutas nas aulas de Educação Física em uma turma da EJA na Escola Estadual Desembargador Floriano Cavalcanti, no município de Natal-RN. A pesquisa apresenta-se como um relato de experiência que se utilizou da Pesquisa-Ação como metodologia. Foram aplicadas cinco aulas sistematizadas com o referido conteúdo, nas quais discutiram-se as lutas sobre diversos olhares; dentre eles, estavam a sua diferença com o conceito de briga; os embates corporais; as modalidades esportivas; as questões marciais, sociais e metodológicas, até o vivenciar corporalmente a gestualidade de uma luta, no caso, a capoeira, que foi escolhida pelos atores da realidade.

As ações se deram a partir do planejamento de cinco aulas sistematizadas para a turma do nível V do segundo segmento da EJA. Antes de iniciar o processo de intervenção contextualizaram o campo de estudo, com aplicação de uma avaliação diagnóstica (questionários com perguntas abertas e fechadas) para os estudantes e a professora da turma. Esse questionário intencionou identificar as possibilidades vivenciar os conteúdos da Educação Física apontados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), em específico, as lutas. Através dessa leitura e interpretação dos apontamentos dos discentes, foi notado que desejavam movimento e aulas inovadoras; de que a Educação Física era importante para vida deles e o dado mais relevante para a intervenção é que as lutas ainda eram carregadas de uma visão preconceituosa, em que a maioria não tinha curiosidade de vivenciar este conteúdo.

Como parte do trato metodológico, compuseram a pesquisa a observação das aulas da professora titular da turma, o reconhecimento e diálogo com seu planejamento anual, plano de ensino e sua proposta pedagógica. Após a construção do planejamento realizou-se a intervenção. Cada aula foi avaliada de acordo com as estratégias adotadas: por meio de rodas de conversa, questionários com perguntas semiestruturadas, registros fotográficos ou relatos dos alunos. Utilizando dos conteúdos como normas, conceitos, história, regras, qualidades físicas, gestualidades, ética e valores foi possível com trabalhar as três dimensões do conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal de forma organizada, em que os estudantes compreenderam o processo de construção do conhecimento.

Barros et al (2014) concluíram que existe a possibilidade de efetivar uma organização didática sistematizada nas aulas de Educação Física da EJA, mesmo com as dificuldades que as caracterizam.

Günther (2014a), ao pesquisar a realidade de das aulas de Educação Física no município de Santa Maria –RS, identificou um quadro no qual a Educação Física na EJA apresenta-se de modo bastante irregular que inclui práticas reprodutivistas, fragmentadas, de caráter recreativo em geral, destituídas de uma reflexão teórica. Em muitos casos, prevalece uma associação com uma possível melhoria das condições físicas, fundamentadas em uma concepção de Educação Física com foco na aptidão física e saúde. Porém, há uma crescente verificação de práticas da perspectiva de abordagens mais reflexivas, dialógicas e que buscam ressignificar esse componente curricular. Essa mudança sugere a existência de interesse pelos conhecimentos que constituem esse componente curricular, superando a visão de mera atividade ou recreação.

Lemes (2017), em sua dissertação de mestrado, apresenta a construção de uma proposta de aulas de Educação Física para a EJA voltada para a promoção da saúde realizada em uma escola estadual do município de Charqueadas – RS. Em seu primeiro ano como docente naquela escola, e diante de uma nova experiência e realidade, o autor se propõe a construir uma nova proposta para o componente curricular na EJA. Sobre os procedimentos metodológicos, tratou-se de uma pesquisa participante de abordagem mista, na qual o método quantitativo foi aninhado ao método qualitativo, foram investigados 39 estudantes da modalidade de ensino e iniciou o estudo com um diagnóstico sobre o perfil dos estudantes da EJA.

Nesse perfil o autor relata os problemas de saúde, medidas antropométricas, indicadores de composição corporal, pressão arterial, ocorrências de alguns hábitos de vida, aptidão física, atividades ocupacionais realizadas no dia-a-dia, as preferências por manifestações da cultura corporal e o número de faltas nas aulas de Educação Física.

Os hábitos de vida foram investigados com um questionário adaptado com perguntas fechado e o nível de APFRS, Aptidão Física Relacionada a Saúde (APFRS), foi mensurada com a bateria de testes do Projeto Esporte Brasil.

Com procedimentos que se assemelham mais a uma prática nas academias ou em clubes, durante um semestre letivo o professor ministrou aulas onde trabalhou com o badminton, caminhas, práticas ginásticas, entre elas as aulas de *jump*¹⁹. As aulas também incluíram a realização de testes, tanto no início como no fim do trabalho.

Lemes (2017) rejeita práticas de Educação Física que não incluam o movimento, e em análises de propostas curriculares e de trabalhos que apresentam outras visões sobre a função da Educação Física na EJA o autor aponta:

¹⁹ Modalidade ginástica que consiste em aulas realizadas em cima de mini camas elásticas ao som de música e com coreografias.

Contudo, meus pensamentos se distanciam das propostas que têm como objetivo maior, o ensino centrado exclusivamente na aprendizagem cognitiva, teórica ou apenas crítico-reflexiva sobre o papel das manifestações da cultura corporal como agente transformador da sociedade. Entendo que na EJA, a Educação Física é uma disciplina que deve se adequar a realidade da escola e dos alunos, cabendo ao professor ser criativo em sua prática pedagógica a partir de seu entendimento e bom relacionamento com os estudantes. No entanto, percebo que isso deve ser direcionado para que se consiga realizar aulas práticas, mesmo que em muitas vezes exista resistência para que isso aconteça. Fato ocasionado por alguns aspectos como o preconceito com o exercício físico e o desconhecimento sobre a importância do movimento corporal para o desenvolvimento humano. A partir daí é necessário destituir a ideia de que fazer atividade física ou exercício é um sofrimento. Assim, corroboro com alguns autores sob a perspectiva que é necessário dar um sentido prazeroso ao exercício físico, tornando-o útil para a vida dos alunos. (LEMES, 2017, p. 19)

É possível salientar que a utilização de métodos de aula de Educação Física que tratam de conteúdos teóricos não necessitam ser totalmente excluídos na EJA. Os conceitos nas aulas desse componente curricular da EJA parecem importantes para dar sentido e justificar as práticas. A aula pode ser dirigida para que o movimento seja aprendido com consciência e faça sentido para os alunos, eles devem entender o efeito do movimento nos corpos e os benefícios dessas práticas. No entanto, isso pode ser ensinado em conjunto como o movimento, inserindo a teoria nas aulas práticas de forma bastante simples, com diálogos e explicações. O conhecimento teórico também é decisivo para os professores planejarem as aulas, a Educação Física deve estar sustentada nos princípios científicos, técnicos e pedagógicos específicos, para proporcionar aulas além de criativas e lúdicas, benéficas, ricas em conhecimento e úteis aos estudantes. Gaya (2014, *apud* LEMES 2015, p.28)

Ainda na discussão sobre os documentos legais, as diretrizes curriculares Brasil (2002) afirmam que a Educação Física na EJA deve priorizar o ensino da expressão, linguagem e comunicação. No entanto, o pesquisador indica que essa forma de conhecimento não pode ser o único e principal papel da Educação Física na escola.

Mesmo estando inserida na escola dentro do conjunto de componentes curriculares denominados “línguas e suas tecnologias”, Lemes (2017) entende que os objetivos e conteúdo específicos da Educação Física escolar podem garantir conhecimentos e capacidades para além de apenas ensinar a linguagem corporal. A Educação Física pode intervir sobre o ensino do lazer, aumentar o rendimento esportivo, melhorar o desempenho humano, ajudar na reabilitação, na aprendizagem de habilidades motoras, desenvolver melhores níveis de saúde, aumentar a aptidão física, aprimorar o desempenho motor, proporcionar o autoconhecimento corporal, estimular o desenvolvimento cultural, a amizade, ensinar a competir, perder e a

ganhar. Pode ainda proporcionar o respeito das regras, o respeito ao próximo, promover hábitos de vida saudáveis e melhorar as atitudes diante dos obstáculos que a vida impõe.

Ao analisar uma proposta curricular apresentada em um dos documentos, onde instituição abordava a saúde e as diferentes manifestações da cultura corporal:

[...] todavia parece que os conteúdos eram ensinados priorizando a teoria crítica conforme as diretrizes do MEC (BRASIL, 2002; COEJA, 2002). Há grande valorização do conhecimento histórico, junto da tendência ao estímulo para a reflexão. Pergunto-me se não seria mais relevante, organizar aulas práticas sobre os conteúdos da cultura corporal dispostos nesse currículo. Afinal, será que essas atividades serão levadas realmente como conhecimento para fora da Educação Física, ao serem caracterizadas apenas “como atividades práticas”? Penso que isso provavelmente não aconteça sem que haja sistematização dessas práticas, sem considerar os princípios básicos do treinamento físico, como realizar uma análise da intensidade das aulas para garantir a segurança dos estudantes ou uma anamnese das condições de saúde dos alunos. Sem falar sobre a falta de referência sobre o acompanhamento da APFRS nessa proposta. (LEMES, 2017, p.30)

Os resultados apresentados sugerem que o trabalho realizado gerou benefícios na aptidão física e na aprendizagem dos estudantes. O pesquisador notou que os estudantes passaram a entender a relação entre a Educação Física e a saúde. Também notou mudanças de compreensão sobre o que é a Educação Física e sua importância para o dia-a-dia. Essas evidências demonstram que os estudantes perceberam um sentido de utilidade para a disciplina.

Foram reduzidos os hábitos sedentários, houve aumento de prática de atividade física organizada fora da escola, principalmente no número de vezes por semana e a atividade física de lazer também aumentou. Esses foram efeitos que auxiliaram na melhoria da flexibilidade e dos níveis de aptidão cardiorrespiratória, principalmente nos sujeitos mais assíduos na proposta de Educação Física para a promoção da saúde na EJA. (LEMES, 2017).

Neves (2017) tematizou o maracatu nas aulas de Educação Física em um CIEJA da cidade de São Paulo. Ancorado no currículo cultura, que está alicerçado nas teorias pós – críticas, o professor tematiza a prática corporal a partir de ações coletivas da escola, articuladas com o projeto político pedagógico, reconhece os saberes da comunidade e a partir de escutas, onde percebe falas preconceituosas a respeito da prática corporal, opta por tematizá-la, com a intenção de proporcionar outras leituras sobre a prática. Lançando mão de diferentes ações didáticas, os estudantes forma entrando em contato com diferentes significações daquela prática corporal, de acordo com o envolvimento que os sujeitos tinham com a manifestação corporal.

A prática docente depende dessa busca por melhoria contínua, pois o principal desafio da EJA foi equalizar o ensino de pessoas tão diferentes em uma proposta com objetivos bem delimitados e exequíveis

A partir desses acontecimentos, dos objetivos de Educação Física exequíveis e simples, pudemos estabelecer uma proposta de Educação Física aplicável na EJA. Atuando, tanto em uma perspectiva de conteúdo específicos da disciplina, com as expressões da cultura corporal sendo desenvolvidas para promover a saúde, como também atingindo transversalmente outros objetivos, dentre eles se destacam a promoção de respeito e cidadania. Ademais, a intervenção direta nos hábitos de vida e tentativa de modificação dos níveis de aptidão física e outros parâmetros de saúde também foi contemplada, pois em meu entendimento era um dos principais objetivos a serem atingidos. (LEME, 2017, p.66)

Defronte aos trabalhos que vêm constituindo o currículo da Educação Física na EJA, é possível identificar distinções em vários aspectos, desde as condições físicas e materiais das escolas, dos pressupostos teóricos que ancoram as experiências, das formas de avaliar, dos conteúdos trabalhados, entre outras coisas. O que é possível afirmar é que, assim como o seu público, a heterogeneidade também vem compondo o currículo da Educação Física na EJA.

Ao analisar as práticas encontradas, nota-se a influência de diferentes teorias curriculares. A partir do viés das teorias não-críticas, que Neira e Nunes (2009) inserem o que denominam de currículo saudável, temos como exemplos as experiências narradas por Lemes (2017) e Cruz e Maduro (2013), entre os que se basearam nas teorias críticas, observamos os trabalhos de Campos e Gomes (2007) e Caetano e Santos (2011), por fim, Pereira et al. (2013) e Neves (2017) se inspiraram nas teorias pós-críticas.

Em grande medida, as práticas relatadas se apresentam como propostas não críticas, principalmente a noção de um currículo saudável parece ter muita força nessa modalidade de ensino. Muitas vezes, as aulas nessa perspectiva aproximam-se de atividades que poderiam ser realizadas nos clubes ou academias, desprovidas de conteúdo pedagógico que contribua para uma análise mais aprofundada sobre as práticas corporais estudadas. Isso é visto por exemplo em Lemes (2017), em que ao final do programa de aulas, fez testes para averiguar se houve mudanças nas capacidades físicas dos estudantes.

Ainda sobre as realidades apresentadas, alguns dos textos analisados mostraram que em alguns lugares vigoram apenas aulas teóricas. Essa realidade traz à tona uma discussão importante: a Educação Física só é Educação Física se tiver aulas práticas? Em Reis e Molina Neto (2014), essa realidade é bem vista:

Quando a estudante reconhece que a Educação Física é “uma matéria que tenho que aprender e estudar” faz emergir uma valorização que pode ter como base o novo enfoque dos conteúdos, a partir da exclusividade das aulas com ênfase nas atividades intelectuais. Isso faz da Educação Física mais um componente curricular a utilizar a escrita, a leitura e a sala de aula como

elementos importantes na constituição do contexto de aprendizagem. Essa abordagem torna a Educação Física “igual” às demais disciplinas. Tão “igual” que não parece Educação Física. (REIS: MOLINA NETO, 2014, p. 647)

Entretanto, entendendo a Educação Física como o componente curricular que tem tematiza as práticas corporais, realizar aulas em que não se abordem brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas, o componente distanciar-se-á da sua função social.

De acordo com a pesquisa, em relação às condições materiais, as realidades encontradas são bastante distintas, variando de uma absoluta ausência de espaço adequado para a realização das aulas de Educação Física, até a existência de ginásio coberto, salas para ginástica, espaços abertos, quadras. Essas diferenças, muitas vezes são o que acabam por definir o que será ensinado e de que modo, sugerindo que o componente curricular pode, em muitos casos, ser apenas o resultado do que é possível diante das condições materiais oferecidas. (GÜNTHER, 2014a, p.407)

Sobre as tematizações das práticas corporais, é perceptível a forma com que os professores organizam as aulas. Em diversos textos, as práticas corporais não são tematizadas, ou seja, eleger uma prática corporal e estudar diversos aspectos daquela manifestação, pelo contrário, o que foi visto em muitos relatos é a realização de práticas isoladas, atividades desconectadas, sem aprofundamento sobre os códigos que compõem a prática corporal, de forma a não colaborar com a compreensão do objeto de estudo apresentado. Ginásticas – nas mais variadas vertentes - caminhadas, alongamentos, vôlei e futsal, parecem ser as práticas mais realizadas nas aulas de Educação Física na EJA.

A respeito das tematizações, poucas práticas docentes aventuram-se em experimentar práticas corporais contra hegemônicas. Mas para essa apreciação, suspeita-se que a pouca permanência dos professores com as turmas da EJA faz com que não haja acúmulo de experiências com a modalidade, o que torna quase todos os docentes em iniciantes nessa modalidade, gerando uma situação em que os profissionais simplesmente reproduzam o que é rotineiro no ensino regular de muitas escolas.

Também sobre os aspectos que se relacionam com as tematizações e os conteúdos das aulas de Educação Física na EJA, em alguns trabalhos há a ausência de conteúdos que dialoguem com o interesse dos estudantes que estiveram presentes. “Praticamente todos os alunos destacaram o fato dos conteúdos ofertados na disciplina de Educação Física serem desmotivantes e não acrescentarem novas informações”. (GASPAR, 2013, p. 4)

Os estudantes por sua vez também reclamam da forma como as aulas são ministradas. Turmas muito cheias, falta de condição espacial e de material.

[...] foi proposto para os componentes da amostra para que estes dessem sugestões para a melhoria do andamento das aulas de educação física tendo assim como respostas: a divisão das turmas nas aulas de educação física da EJA, novas temáticas nas aulas visando atender mais as necessidades da EJA e maior apoio por parte da gestão em relação à disciplina de educação física. (GASPAR, 2013, p.4)

Outro ponto importante a ser debatido é a tão falada heterogeneidade do público da EJA. Diversos trabalhos apontam que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores, é conseguir organizar aulas / práticas corporais que atendam aos interesses de todos os estudantes das turmas. De fato, quando se trata de práticas corporais com um viés exclusivo na execução de movimentos, isso se torna um grande problema. Isso nos mostra o quanto à Educação Física na EJA, não está estendendo o seu olhar para todos os estudantes. Nessa perspectiva, o trabalho com as tematizações das práticas corporais, citado acima, possibilita diversas formas de se participar das aulas de Educação Física.

Dois pontos chamam a atenção ao tratar dessa questão. O primeiro diz respeito ao que alguns professores acreditam - que homogeneizar as turmas seria benéfico para a atuação da Educação Física na EJA. No relato de Oliveira Junior e Moreira (2014), o professor utiliza-se da própria LDB, na tentativa de solucionar, o que para ele é visto como um problema.

Quando perguntado quais sugestões ele daria para melhoria das aulas este ressaltou: a diversidade de jogos e a inclusão de danças, além de considerar importante a homogeneização das turmas a fim de envolver e motivar mais os alunos. Neste sentido, a LDB no art. 24, IV, diz que "poderão organizar-se classes ou turmas com alunos de séries distintas e com níveis equivalentes de adiantamento na matéria" (BRASIL, 1996). Esta colocação traz a liberdade de criar turmas com alunos de diferentes séries, porém, com características naturais e semelhantes Oliveira Junior e Moreira (2014, p. 33)

O segundo ponto, está relacionado às soluções que os professores estão apresentando para resolver essa questão, chamando de flexibilização da aula, o que é visto é na verdade um *laissez faire*²⁰

Tem que ser meio artista, na EJA porque são vários grupos diferentes que tu vai trabalhar, tu tens aquela pessoa idosa que tu vai [...] que tu vai fazer alguma coisa e tu tem a gurizada que quer jogar bola, que quer não sei o que aí tu tem o outro que ah não gosta de fazer nada [...] chegou o ponto que eu estava com três aulas dentro de uma aula, eu estava na quadra com os guris jogando futebol, ao lado da quadra com as mesas e cadeiras os mais velhos jogando dama, que não sabiam jogar dama, eu ensinei eles a jogar dama e aí eles começaram a pegar gosto pela dama, e aquela outra turma lá fazendo exercícios comigo, então eu atendia um pouco uma,

²⁰ Expressão francesa que significa deixar fazer; à vontade.

depois cuidava do outro e depois [...] um perto do outro.(PEREIRA, 2013, p.122)

Em relação ao tema avaliação, este também é um tema complicado na Educação Física na EJA. Sob diferentes referenciais, há a coexistência de diversas práticas, que muitas vezes não dialogam com a realidade dos estudantes, assim como não contribuem com um processo melhoria da prática pedagógica realizada, e em muitos casos não avalia os objetivos propostos.

Nas aulas de Educação Física pretende-se avaliar se o aluno é capaz de realizar as atividades proposta respeitando seus limites, e também de seus colegas, agindo cooperativamente de forma autônoma e criativa, demonstrando respeito mútuo. (CAETANO; SANTOS, 2011, p. 7)

A avaliação seria feita com a gravação de um vídeo produzido pelos alunos. Este deveria responder: o que é lutar, sendo intitulado e criado por eles, uma cena em que em 1 minuto se explicaria o que é luta. Com esta opção ou com uma avaliação escrita, a maioria se interessou pela segunda ideia e como a aula já tinha terminado seu horário, não haveria mais tempo para organizar um roteiro e a gravação (BARROS et al, 2014, p. 45)

Finalizando os trabalhos, em tom de avaliação, pedi que registrassem em uma folha o que aprenderam com a tematização do maracatu. “Aprendemos que maracatu é música, amizade e que tem dois tipos de maracatu.”; “Não aprendi muita coisa porque cheguei hoje, mas foi muito bom porque agora sei que não é religião”; “Eu não sabia, mas maracatu é dança”; “Aprendi os nomes dos instrumentos e as músicas”; “Eu aprendi que é uma cultura diferente”; “Aprendi sobre os instrumentos e sobre a cultura”; “Nós aprendemos os significados das danças culturais e as diferenças dos instrumentos”; “Aprendi que o maracatu é uma dança bem legal para gente mexer com o corpo”; “Eu aprendi com a conversa com a pessoa do maracatu e também a pesquisa no computador o que é maracatu”; “Aprendemos que a diferença entre um maracatu e outro a diversidades dos instrumentos musicais e de onde vieram os povos do maracatu”; “Eu aprendi que é sempre tempo de aprender novas coisas”; “História do lugar”; “Aprendi que maracatu é cultura, que tem a nação Porto Rico”; “Aprendi o nome de alguns instrumentos e achei legal”; “Aprendi que é um tipo de gingado e quero aprender muito mais”; “Que significa o som do maracatu, nação, cultura, uma herança do passado”; “Que é importante para o nosso aprendizado, que é cultura”; “Os instrumentos, a batida, os escravos que foi para a luta, e quando voltaram não tiveram a promessa e foram para favela, mas eram guerreiros e voltaram”.[...] Nas aulas seguintes os grupos, distribuídos em naipes, exercitaram o processo de criação. Foram agendados vários ensaios coletivos. Além de compor a avaliação final do trabalho, a apresentação do cortejo foi programada para o Seminário Étnico que o CIEJA Campo Limpo organiza todos os anos. (NEVES, 2017, p.12)

No que se refere ao processo de avaliação dos alunos da EJA, os alunos relataram que são avaliados somente os que não são dispensados da prática, tendo como critérios avaliativos a frequência, a participação e a pontualidade. Nesta perspectiva a professora relata que tal processo não é válido, porém não é determinado por ela e sim pela gestão da escola que diz que a melhor forma de avaliação é como já está sendo feita. (GASPAR, 2013, p.5)

Mesmo com essas variedades de formas de avaliar, que nem sempre dialogam com os contextos e com os objetivos traçados no início do trabalho, a presença desse item nos textos que tratam das práticas pedagógicas ainda é pequena. Em muitos deles os autores expõem a problemática em relação a esse item, e não apresentam a avaliação realizada.

A leitura do material também revelou algumas contradições, apesar das lutas de muitos professores e pesquisadores da área da EJA, alguns professores de Educação Física não acreditam na inserção desse componente curricular na modalidade de ensino.

Em entrevista com professores do Colégio Estadual Armando Ribeiro Carneiro, em Eunápolis, Bahia, ao abordarem a questão sobre as contribuições da disciplina Educação Física na formação dos alunos da EJA [...] a entrevistada B descarta o oferecimento da Educação Física para o curso noturno: “quando o curso acontecer no diurno e em se tratando de Ensino Fundamental I e II terá bons resultados, mas no noturno os resultados não serão os mesmos, pelo tipo de clientela ser outra.” (LIMA, 2015, P.12)

Para finalizar as análises dos textos que compuseram o item denominado o currículo da Educação Física e suas práticas pedagógicas, foi constatado também, uma ausência. Sabido que as pessoas com deficiência são público frequente dos bancos da EJA, em nenhum dos estudos acessados a presença desses estudantes esteve registrada. Paira no ar uma desconfiança sobre a garantia da participação desses sujeitos nas aulas de Educação Física na EJA.

Alcançando o último item proposto na classificação das pesquisas encontradas, a formação de professores de Educação Física para atuar na EJA é um território que vem sendo investigado pelos pesquisadores da área.

Silva, Gleice (2013) direciona a pesquisa para o interior dos cursos de formação de professores de Educação Física. Afirma a que atenção dada ao componente curricular na referida modalidade de ensino. Em levantamento realizado dentre os de currículos de Instituições de Ensino Superior de Universidades da região Sul (5 universidades Federais e 2 particulares) constatamos a quase inexistência de disciplinas específicas que abordem a EJA e ausência de estágios para essa modalidade de ensino.

O trabalho resulta de um processo de análise documental que se debruçou principalmente sobre as ordenações legais e programas dedicados à EJA e à formação de professores. A pesquisa abarcou 10 universidades do Rio Grande do Sul.

Dentre a 10 IES pesquisadas menos da metade apresenta nos seus currículos alguma forma de preocupação em discutir a EJA, mas apenas 1 contempla disciplinas diretas e uma discussão centrada especificamente na EJA.

Com a análise pude notar que a EJA nos currículos de Educação Física não tem uma discussão expressiva, já que a maioria das universidades não aborda essa questão em seus cursos. Dessa forma há uma necessidade primordial da presença e do debate a respeito dessa modalidade de ensino nas ementas dos cursos de Educação Física a fim de os professores obterem uma formação de qualidade e que dê subsídios aos mesmos na sua trajetória docente com a EJA. (SILVA, GLEICE 2013, p.16)

Günther (2014b) apresenta as experiências realizadas através dos estágios de uma disciplina de Docência Orientada com adultos do curso de Licenciatura em Educação Física. Parte da carga horária dessa disciplina está destinada a atuação em turmas da EJA.

A autora afirma que as experiências realizadas nessa disciplina têm gerado desestabilizações nos futuros professores que, no sétimo semestre do curso, prestes a concluírem sua licenciatura, se deparam com um universo desconhecido e por que não dizer “invisível” aos nossos olhos.

Arrisco-me a dizer que essa experiência tem tido um papel formador significativo e a partilha de relatos e reflexões conjuntas realizadas em aula têm nos levado a um entendimento da complexidade que envolve essa modalidade de ensino e que exige que a EJA ganhe maior visibilidade no interior dos cursos de formação promovendo um debate que ultrapasse as fronteiras dela mesma e possibilite uma leitura mais crítica do cenário das políticas públicas para a Educação no Brasil. (GÜNTHER, 2014, p.249)

A autora é a docente responsável pela disciplina e apresenta que essa atuação tem possibilitado a ela uma aprendizagem enriquecedora pois além das leituras e discussões em aulas, ela tem a oportunidade de visitar todas as escolas nas quais os acadêmicos se inserem para a realização do estágio, dessa forma, ela se aproxima do(a) professor(a) titular da turma, e entra em contato com o trabalho que está sendo desenvolvido nas escolas.

Essas ações vêm aproximando os licenciando da Educação Física da modalidade EJA, e alguns já se enveredaram pela pesquisa do tema em seus trabalhos de conclusão de curso (SILVA, 2010; PAIM, 2011; OJEDA, 2011; MARCONATO, 2013; WEILER, 2013, SOARES, 2013) e monografias de especialização (SILVA, 2013; PAIM, 2014)

Ao chegarem às escolas para realizarem sua prática docente, os acadêmicos de Educação Física se deparam a realidade da EJA, e a partir daí as discussões que surgem na disciplina são bastante instigantes. Desse modo, as experiências vividas pelos estudantes assumem centralidade na disciplina e, é a partir disso que procuramos buscar novas elaborações teóricas para as situações com as quais se deparam e que experimentam. Ao longo dos diferentes semestres algumas situações são recorrentes e, entre elas, o exercício da ousadia. Vencido o impacto inicial, muitos acadêmicos optam por arriscar a propor situações novas para as turmas,

apresentando a possibilidade de vivências de práticas corporais menos conhecidas ou exploradas na escola. Essa decisão costuma ser acompanhada de muito receio pois o que prevalece nas turmas de EJA é a prática do futebol e do voleibol com maior ou menor acompanhamento dos professores, em geral com um caráter de recreação.

Sublinho, desse modo, a importância da experiência como fonte geradora de aprendizagens significativas e novos conhecimentos. Nessa situação as experiências adquirem contornos específicos para os acadêmicos de Educação Física e para os estudantes com os quais estão realizando a docência orientada, mas, em ambos os casos, novos conhecimentos são elaborados sejam eles relacionados ao processo de “tornar-se professor” sejam no sentido de construir uma representação mais elaborada sobre o que é Educação Física, seus conteúdos e significados.

Magalhães et al (2014) apresentam a inserção dos licenciandos de Educação Física na EJA através do PIBID-Educação Física, na Educação de Jovens e Adultos. Por ainda não ter uma discussão específica sobre essa modalidade de ensino na matriz curricular do curso, durante o primeiro momento de inserção na escola, a prioridade foi entender o que é a EJA.

A pesquisa apresenta que a inserção de futuros professores no contexto da escola, isto é, nas reuniões, elaboração dos planejamentos, conselhos de classe, entre outros momentos, corrobora na formação de professores mais cientes do contexto em que atuarão, com posturas críticas e reflexivas sobre a própria prática docente, sobre a relação entre universidade e escola básica, a importância da relação entre teoria e prática. (MAGALHÃES et al., 2014)

O texto também relata que a professora supervisora, que recebe os licenciandos nas escolas, ressalta que participar do programa tem sido uma experiência gratificante.

Carvalho e Oliveira (2015) apresentam um projeto de pesquisa que procura repensar os sentidos atribuídos à Educação Física Escolar e as práticas pedagógicas que tematizam a cultura corporal e as experiências lúdicas desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos. Os autores apontam que a as ações de formação de professores está descontextualizada com conteúdos fragmentados que distante da realidade dos graduandos. Daí percebe-se a relevância de projetos de pesquisa, onde desde a graduação o bolsista já tem contato com um novo olhar sobre as práticas da Educação Física, especialmente na EJA tema, por vezes, inexplorado na formação dos professores, mas presente na vida do professor de Educação Física.

A pesquisa é motivada pelas indagações: como as concepções relacionadas à Educação Física Escolar dialogam com o cotidiano escolar pesquisado? Como a mediação, intervenção, proposições e produções advindas da Educação Física Escolar repercutem nas fases de desenvolvimento e de escolarização dos jovens e adultos? Quais as relações com a formação e atuação dos/as Professores/as em exercício na EJA? E, apresenta os seguintes objetivos:

problematizar a concepção naturalizada de corpo e práticas corporais; compreender a escola e outros espaços sociais como espaços de formação das corporeidades; compreender a educação de jovens e adultos como direito; contribuir com o fortalecimento e ampliação das possibilidades da pesquisa na Formação de Professores/as para a Educação Física na EJA; potencializar a produção de práticas pedagógicas problematizadoras do contexto social; produzir propostas e materiais pedagógicos que contribuam com o fortalecimento dessa discussão na Educação de Jovens e Adultos.

Os autores defendem que a Educação Física é a disciplina responsável por tratar e educar o corpo e o movimento e que dependendo da forma como selecionam os conteúdos específicos e os desenvolvem, pode favorecer uma abordagem ampla e inclusiva ou simplesmente proporcionar atividades onde determinado tipo de técnica é empregada em sua forma puramente competitiva. Esta valorização da técnica com fim em si própria minimiza ou exclui as experiências “normalmente” esquecidas, principalmente, das pessoas oriundas de camadas socialmente desfavorecidas (CARVALHO, 2009).

A metodologia utilizada proporciona aos futuros professores um leque de atividades que enriquece os seus conhecimentos sobre as escolas públicas. Os graduandos são inseridos no cotidiano escolar da educação básica através de visitas às escolas e do diálogo com professores da rede pública de ensino; a revisão bibliográfica e discussão dos textos e; participação no grupo de pesquisa, o qual conta com a presença de professores de Educação Física, pedagogos e graduandos, também ampliam os olhares desses futuros professores sobre o objeto de pesquisa.

Carvalho e Oliveira (2015) afirmam que os alunos bolsistas de iniciação científica, que atuam no projeto de pesquisa têm se apresentado satisfeitos com os efeitos que essa participação no projeto tem proporcionado às suas formações. Os estudantes apontam como importante, o que o fato de entrar em contato com a EJA desde a graduação, pois muitos professores de Educação Física tiveram os seus primeiros contatos com essa modalidade de ensino de forma conflituosa e por vezes traumáticas. Entendendo que a Educação de Jovens e Adultos é um segmento completamente diferente dos demais, as práticas precisam ser diferentes. Um outro ponto positivo apontado pela pelos autores, é a necessidade das Universidades assumirem o compromisso da formação para a atuação na EJA.

Através do diálogo com professores, o projeto encontra-se em fase de desenvolvimento de produção técnico-científica de um caderno pedagógico com os conteúdos que os professores apontam maior dificuldade para lecionar. Em um primeiro momento, o material abordará os esportes, danças, lutas e ginásticas. “Essa produção consiste em problematizar, contextualizar,

refletir e propor práticas pedagógicas lúdicas, no sentido de desconstruir os conteúdos de sua forma competitiva para inseri-los no contexto escolar - que acreditamos ser um espaço onde todos os alunos têm o direito de participar de qualquer prática pedagógica, independentemente de sua estatura, peso, condição financeira, camada social, credo, cor etc.” (CARVALHO; OLIVEIRA, 2015).

Dalarmi (2017) apresenta um estudo de caso que teve como objetivo investigar a constituição da docência de professores de Educação Física que atuam na EJA da rede estadual de ensino de Campo Grande - MS, a partir de seus percursos formativos e profissionais. O foco da pesquisa foi o olhar do próprio professor acerca da sua atuação na EJA, buscando desvelar os desafios vivenciados em seu trabalho pedagógico, considerando a configuração peculiar das turmas, bem como na escola, na relação com os seus pares, tendo em vista que, para muitos, o trabalho na EJA é mantido em segundo plano. Os dados foram analisados sob a perspectiva sociológica de Bourdieu, dando ênfase às categorias *habitus* e capital cultural.

A posição que o indivíduo ocupa na camada social identifica o campo de pertencimento, que apresenta, no seu interior, uma distribuição desigual de ‘capitais’ de diferentes tipos: ‘capital econômico’, constituído de diferentes fatores de produção, renda, patrimônio e bens materiais; ‘capital cultural’, um conjunto de qualificações intelectuais tanto do sistema educativo como do seio familiar; ‘capital social’, constituído do conjunto de relações sociais de que o agente dispõe; e ‘capital simbólico’, que se estabelece no conjunto de rituais ligados à honra e ao reconhecimento. A maneira de agir e de pensar do agente, como membro típico de um grupo situado numa determinada camada social nas diversas situações, depende da matriz de percepções engendradas no decorrer de sua trajetória pessoal e social, constituindo o *habitus*. (DALARMI, 2017, p. 33)

A análise partiu do pressuposto de que os professores de Educação Física que atuam na EJA manifestam formas diferentes de pensar e de reagir diante dos contextos vivenciados com os alunos, a partir de suas condições de existência vivenciadas em sua trajetória familiar, de escolarização e de formação.

De acordo com a análise dos dados, os professores são oriundos da camada social média baixa e ascenderam socioeconomicamente, mudando o panorama daquilo que vivenciaram na infância. A essência da natureza prática da Educação Física que experimentaram na educação básica foi, em grande parte, reproduzida na formação inicial. Na fase adulta, a prática constante do esporte perdeu o lugar para o trabalho. No entanto, a prática não deixou de ser repassada. A reprodução continua no formato professor-aluno, porém os agentes são outros: o aluno/atleta de ontem é agora o professor.

Deparei-me com professores de Educação Física que trouxeram as marcas da infância e das vivências esportivas desse período na concretização da sua profissão, marcas estas adaptadas pela herança cultural, pela trajetória de vida e relações sociais, e pelas experiências de sucesso ou fracasso escolar acumuladas. Trouxeram, ainda que de forma indireta, a representatividade da figura do professor da infância e também daqueles que fizeram parte da sua formação inicial para o exercício da sua profissão, para a sua prática pedagógica, permanecendo aquilo que foi positivo e retirando o que foi negativo no processo de formação. (DALARMI, 2015, p.120)

Segundo a autora, o espaço da Educação Física na EJA evidenciou um campo de luta social, no qual os interesses de dominação que norteiam as políticas de educação continuam segregando alunos e professores, que se encontram no mesmo ambiente e com o mesmo objetivo: atuação no mundo do trabalho.

A partir do olhar dos sujeitos da pesquisa, de forma geral, percebemos que os desafios e os obstáculos vivenciados não são os mesmos para cada professor (DALARMI, 2017). As dificuldades enfrentadas estão ligadas à percepção pessoal sobre aquilo que cada um visualiza como mais difícil transpor no seu dia a dia, mas de forma geral as barreiras estão ligadas à prática pedagógica.

A pesquisadora apresenta que através dos relatos, foi possível enxergar as lacunas da formação inicial e continuada em relação à modalidade EJA. “A Educação Física não figurou entre as áreas de conhecimento específicas ofertadas na formação continuada”.

Registramos a necessidade de estreitar o relacionamento das escolas e das Universidades, assim como ficou explícito na crítica ao pouco espaço que a educação básica ocupa no currículo das licenciaturas. Acreditamos que seria um salto na discussão conceitual para a formação continuada a aproximação das duas esferas da educação.

Dos entrevistados, apenas a professora Ipê Rosa teve uma vivência na EJA, durante um estágio da graduação. Então, o primeiro contato da maioria dos participantes com esse público surgiu efetivamente quando foram para as escolas. Os professores Cedro e Jacarandá trabalham na EJA apenas como complementação de carga horária, sendo que o último declarou não ter motivação alguma, por não gostar de atuar no ensino noturno. Os professores Ipê Rosa e Buriti mostraram-se mais sensíveis, e reconhecem na EJA a especificidade de turmas mais tranquilas, mais participativas. (DALARMI, 2017, p.101)

Carvalho (2011, 2013, 2014, 2015, 2017) apresenta um leque de estudos e produções que abarcam a questão da formação de professores de Educação Física para atuar na EJA, dentre alguns desses estudos estão as experiências de formação com o PIBID na Educação de Jovens

e Adultos (2014, 2015) e as experiências do projeto piloto de Educação Física no PEJA - RJ (2009, 2011), ambas ações abarcam tanto a formação inicial como a formação continuada.

Esses programas têm se apresentado como importantes nessa relação entre aproximação das IES e as escolas de educação básica, assim como importante uma ação formativa que favorece tanto o professor em atuação como o licenciando. Portanto, um excelente formato de formação inicial e continuada.

Carvalho e Oliveira (2015) apresentam que quando aproximamos a discussão da formação de professores, percebemos que a prática docente muitas vezes torna-se descontextualizada, com conteúdos fragmentados que estão longe da realidade do aluno. Daí percebe-se a relevância deste projeto de pesquisa, onde desde a graduação o bolsista já tem contato com este tema, por vezes, inexplorado, porém presente na vida do professor de Educação Física

Enquanto formadora de professores na universidade (CARVALHO, 2017) apresenta a dificuldades em conseguir incluir uma disciplina obrigatória que abarque essa temática no currículo da licenciatura em Educação Física e apresenta como vem driblando essa carência de espaços formativos através de outras ações como projetos de extensão, iniciação científica, iniciação à docência, tentando relacioná-los a EJA.

A autora também informa que tem orientado trabalhos de conclusão de curso da graduação e da especialização em Educação Física Escolar que envolvem a temática da Educação Física na EJA, o que apresenta, que mesmo sem as condições ideais, os licenciandos estão acessando a Educação Física na EJA a partir de diferentes canais.

Foi notado, que dentre os textos que compunham essa temática da formação de professores de Educação Física para atuação na EJA, em grande parte, relatavam experiências positivas desses programas, restando poucos textos que problematizem a formação, visto que ela é quase inexistente.

Nesse sentido, os textos têm num tom de denúncia, com a intencionalidade de mudança de postura dos órgãos responsáveis.

Dessa forma, espera-se que os setores insistam para que o investimento por parte dos órgãos responsáveis aconteçam o mais rápido possível, pois a avanço do componente curricular Educação Física na EJA, perpassa por esse reconhecimento e valorização do espaço formativo.

É fato reconhecido que o contato com a disciplina que trate da Educação Física na EJA, associada ao estágio supervisionado na modalidade de ensino, conforme relatou Günther (2014b), vem produzindo experiências pedagógicas mais condizentes com a realidade dos

estudantes. Isso não é importante apenas para a formação do futuro professor, mas principalmente para os estudantes, que serão beneficiados com melhores aulas.

É visível a importância que os estágios, projetos e pesquisas vem desenvolvendo na aproximação dos licenciandos com as modalidades de ensino, principalmente os que valorizam a inserção dos estudantes na escola, momentos de estudo, e de intervenções orientadas. (GÜNTHER, 2014b).

Após reconhecer o momento em que se encontram as produções teóricas relacionadas à Educação Física na EJA, é preciso olhar para essas informações, de forma que elas possam vir a contribuir com a tentativa de apontar possíveis caminhos para a presente pesquisa. Corroboramos o entendimento de algumas práticas recorrentes não atendem às realidades da EJA, são práticas reprodutivistas, sem caráter pedagógico, que não dialogam com o que vem sendo produzido nas pesquisas educacionais e na própria área da Educação Física, e que em alguns casos se distanciam das práticas corporais. Se há nesta pesquisa a pretensão de apontar novas possibilidades para uma Educação Física na EJA, é preciso romper com essas práticas que se consolidaram dentro da modalidade, isso não significa não dialogar com os interesses e gostos dos estudantes, mas significa, principalmente não adaptar as aulas ministradas para crianças do Ensino Fundamental para o público da EJA, significa pensar junto com os estudantes as possibilidades de construção de novas prática na Educação Física. Günther (2014a), para quem, o empenho em investigar e produzir conhecimento sobre a Educação Física na EJA está voltado, exatamente, para conferir maior visibilidade a essas produções e contribuir para a reversão da condição marginal na qual o componente está situado no currículo escolar dessa modalidade de ensino.

4. Currículo e o currículo cultural na Educação Física

O que é um currículo? A palavra currículo tem um significado polissêmico, tornando possíveis diferentes significações: “os conteúdos a serem ensinados”, “metas e objetivos”, “conjunto das disciplinas escolares”, “sequência de conteúdos e atividades determinados pelas secretarias de educação”, entre outras.

Para Neira e Nunes (2006), “o currículo inclui tudo o que se relacione à cultura escolar (a organização dos tempos, as atividades de ensino, os espaços de aula, os objetivos, as falas, os materiais didáticos etc.)” (p. 237). Desta forma, os alunos entram em contato com o currículo escolar e se apropriam de determinados códigos sociais em todos os ambientes da instituição.

Nessa discussão sobre currículo, também é preciso ter em vista uma pergunta: quais sujeitos queremos formar a partir de nossas práticas pedagógicas? Essa é uma questão basilar desse debate, pois entendendo o currículo como um espaço capaz de disseminar valores, princípios e conhecimentos para toda uma geração, o currículo escolar tornou-se um campo simbólico de debates e lutas, no qual diversos grupos sociais disputam para definir quais são os conteúdos devem ser socializados, resultando assim no tipo de sujeito que será formando.

O currículo é um artefato que visa à formação dos sujeitos, tanto que as disputas políticas e teóricas a respeito dos currículos escolares estão na ordem do dia. Afinal, está em xeque o modelo de cidadão desejado pela sociedade (SILVA, 1996 e 2007).

Essas disputas estão presentes no sistema educacional brasileiro, onde é possível observar a existência de diferentes currículos em diferentes redes de ensino, objetivando a formação de diferentes sujeitos. Essas disputas também são observadas nos espaços de debates educacionais, onde há grupos que defendem que os currículos escolares devam estar organizados para a preparação para o mercado de trabalho capitalista, valorizando a formação técnica e aquisição de valores individualistas e, ao mesmo tempo, a existência de outros grupos com discursos antagônicos que defendem currículos escolares que apreciam as experiências democráticas, a preocupação com a coletividade e o respeito às diferenças. Portanto, o currículo está no centro de uma disputa de ideias que formam as diferentes subjetividades.

Visto sob o prisma dos Estudos Culturais, o currículo não é um instrumento meramente técnico, neutro ou desvinculado da construção social. Como componente pedagógico, define formas e organizam conteúdos, conhecimentos que se ensinam e se aprendem, experiências desejadas para os estudantes etc. Nesta ótica, o currículo constitui-se em estratégia de política cultural, interferindo na produção de representações e identidades.

Não pode ser de outro modo, adverte Silva (2007). A escolha de conteúdos do currículo privilegia temas, visões de mundo e concepções de sociedade. Mediante a inter-relação de saberes, identidade e poder, são promovidos aqueles conhecimentos e valores considerados adequados para as pessoas atuarem no mundo.

Como qualquer artefato cultural, o currículo forma pessoas como sujeitos particulares. O currículo é uma prática discursiva que transmite regimes de verdade, que se corporifica perante certas narrativas de cidadão e sociedade, construindo sujeitos singulares. O currículo não é apenas uma forma de transmissão cultural, é também um modo de posicionar os sujeitos no interior da cultura. O sujeito, nessa perspectiva, é fruto da linguagem, não possuindo nenhuma propriedade essencial ou originária. Só existe como resultado de um processo de produção histórica, cultural e social (SILVA, 2007). O indivíduo não é dotado de uma identidade prévia, original. Ele constrói sua identidade a partir dos aparatos discursivos e institucionais que o definem como tal. Não há como negligenciar o papel da linguagem na constituição do sujeito e suas representações

Frequentemente, ao debater sobre currículos escolares, as discussões perfazem a ideia de definição de uma lista de conteúdos que devam ser ensinados aos estudantes, entretanto, é necessário enfatizar que os conteúdos não são apenas conhecimentos a serem transmitidos. Durante o ensino dos conteúdos, difunde-se, mesmo sem intencionalidade, toda a cultura, a linguagem, as representações e as identidades relacionadas ao tal conteúdo. Ou seja, as ideologias que se pretendem ensinar não estão explícitas nos currículos escolares.

No currículo as contradições estão presentes, pois não são ensinados apenas aquilo que foi proposto ensinar. Ao entender o processo educacional como algo mais amplo, entendemos que as aprendizagens também acontecem a partir dos gestos, dos olhares, dos rituais, nas formas de tratar o outro, e isso está diretamente ligado às experiências e histórias de vida de cada professor. Portanto, conteúdos previamente determinados em um currículo prescrito não é garantia da transmissão de determinados valores.

Considerar que o ensino se reduz ao que os programas oficiais ou os próprios professores/as dizem que querem transmitir é uma ingenuidade. Uma coisa é o que dizem aos professores/as o que devem ensinar, outra é o que eles acham ou dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos/as aprendem. (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 131)

A partir dessas considerações, é preciso conceber o currículo como espaço de produção de conhecimento disputado e negociado numa complexa relação de poder e de forças assimétricas que buscam validar certas identidades e negar outras. Essas disputas estão cada vez mais presentes nos debates sobre os currículos escolares. A partir do século XXI, diferentes

grupos sociais vêm contestando esses currículos, entre eles, os grupos LGBTTT, os negros, os indígenas, as mulheres. Durante muito tempo os saberes produzidos por esses grupos foram ausentados dos currículos escolares, sob a ideia de uma identidade universal que pressupunha o privilégio de determinados saberes em detrimento de outros. Esses grupos reivindicam direitos e reconhecimento das suas identidades e da transmissão das suas produções culturais, assim como feito com as produções dos demais. Dessa forma, as disputas pelos conteúdos que compõem o currículo abrem espaço para uma discussão pedagógica que valoriza os conhecimentos e a cultura dos diversos grupos sociais que coabitam a sociedade multicultural contemporânea.

Na tentativa de impedir que as produções culturais desses grupos subordinados adentrem aos currículos escolares, tem ganhado força nos últimos anos a ideia da importância e necessidade de currículos comuns. Ou seja, aqueles setores dominantes da sociedade que observam a sua hegemonia sendo contestada pelos demais grupos, passam a realizar novas mobilizações na tentativa de garantir a propagação de seus valores e ideais através dos currículos escolares. Esse movimento discorre sobre a necessidade de currículos construídos de forma centralizada e externa às escolas e tomam como base discursos de que os estudantes não podem ser prejudicados quanto aos conteúdos caso sejam transferidos de uma escola para outra, ou que a adoção de currículos padronizados garanta o acesso a uma cultura comum, necessária a todos os sujeitos para atuar na sociedade. Esses grupos entendem que todos os sujeitos precisam aprender as mesmas coisas, e o referencial adotado é o patrimônio pertencente às classes dominantes.

Essas propostas de currículos comuns, desvalorizam as diferenças existentes entre cada escola, local e público atendido pelas redes escolares. Dessa forma, a imposição de currículos, construídos externamente às realidades de cada escola, desconsidera a cultura da comunidade escolar.

Torres Santomé (1998, p. 157), contrário à ideia de currículos comuns determinados por agentes externos, ressalta que “onde são decretados oficialmente os conteúdos culturais e as destrezas necessárias para considerar-se um cidadão e cidadã educados, existe o perigo de impor determinados conhecimentos, conceitos, procedimentos, valores e concepções da realidade, deixando outros de lado”. Diante disso, a unificação de conhecimentos a serem ensinados significa homogeneizar identidades, apagando diferenças.

É em meio a todo esse campo de disputas que toda a comunidade escolar (professores, gestores, famílias, estudantes e funcionários) está inserida e a Educação Física também. Ela se apresenta como um componente curricular que teve as suas práticas pedagógicas permeadas

por distintas teorias curriculares e que esteve comprometida com diferentes interesses, de acordo com o seu momento histórico. Segundo Neira e Nunes (2009), esses currículos de Educação Física foram orientados por três teorias educacionais: as não-críticas, as críticas e as pós-críticas.

As teorias não-críticas entendem a educação como instrumento de equalização social que tem como função básica homogeneizar as ideias, reforçar os laços sociais e impor um código de moral e ética determinado pela classe dominante. Despreza quaisquer análises sobre os efeitos dos currículos nas pessoas. Essa teoria está representada nos currículos tradicionais e no modelo curricular tecnicista.

Segundo Neira e Nunes (2009, p. 97):

[...] a escola é encarada como autônoma, isolada de qualquer influência, compreendida com base nela mesma. Trata-se de uma visão de cultura estática e essencializada. (...) fundamentam-se na ideia de que a cultura é um produto acabado, finalizado por aqueles que compreenderam os fenômenos naturais e humanos e atingiram um estado elevado de espírito, um estado culto.

No campo da Educação Física, essa teoria sustentou os currículos ginástico e esportivo, que predominaram na área até a década de 1970. Uma das características desses currículos é a sua restrição ao caráter técnico da ação educativa. A partir da década de 1980, novos currículos da área foram construídos, mas mesmo assim, permaneceram embasados nas teorias não-críticas. São os currículos psicomotor, desenvolvimentista e da educação para a saúde.

Já as teorias críticas buscam compreender o que os conhecimentos ensinados produzem nos sujeitos. Elas almejam a transformação social a partir de um olhar interdisciplinar para a análise dos objetos de estudo, rompendo com o isolamento existente nas práticas tecnicistas. Dessa forma, compreende-se a estrutura social mais ampla, conectando educação, política e sociedade com a ação prática. Os educadores, influenciados pelas teorias críticas, buscam desvelar as relações de poder existentes na sociedade e, ao mesmo tempo, empoderar as classes populares para questionar os valores das classes dominantes disseminados como universais

De acordo com Neira e Nunes (2009, p. 102) indicam que a “tarefa dos educadores críticos não é transformação social via escolarização, mas, sim, oferecer a democratização dos saberes universais e fazer compreender o papel que as escolas representam em sociedade marcada por relações de poder” (p.102).

Na Educação Física, as teorias críticas são representadas pelas perspectivas crítico-superadora e crítico-emancipatória, elaboradas a partir da década de 1990 e que propunham ações dialógicas e reflexivas sobre o processo de construção das práticas corporais com a intenção de desvelar os mecanismos de dominação presentes na sociedade.

Por último, as teorias pós-críticas incorporam as contribuições das teorias críticas sobre as relações de poder, dominação e de classe social. Todavia, em função das transformações econômicas e sociais ocorridas no final do século XX, agregam ao debate crítico novas categorias, como as questões de etnia, gênero, sexualidade, colonialismo, entre outras. Para isso, as teorias pós-críticas de currículo incorporam outros referenciais teóricos, como por exemplo: pós-modernismo, multiculturalismo crítico, pós-colonialismo, pós-estruturalismo, estudos culturais, estudos feministas, entre outros.

As teorias pós-críticas põem em xeque as noções de emancipação e de libertação prometidas pelas teorias críticas. Mediante seus pressupostos, não existe um processo de conscientização e libertação possível. Não existe uma realidade determinada, fixa, acabada, em que o papel da ideologia é esconder, disfarçar as marcas das relações sociais que a produziram. Aposta-se que não existe uma única verdade ou uma verdade explicada pelas classes dominantes. Busca-se a ampliação da investigação do objeto ao validar outras vozes e outros conhecimentos para explicá-los.

Em busca de práticas curriculares que rompam com esses discursos de homogeneização das identidades, e na intenção de se aproximar daquelas que colaborem com a formação de sujeitos mais democráticos e sensíveis às diferenças, o currículo cultural de Educação Física vem se apresentando como uma possibilidade de diálogo com essas novas concepções de currículo e de educação a partir das teorias pós-críticas.

Alicerçado nos Estudos Culturais e no Multiculturalismo Crítico, o currículo cultural defende que os currículos escolares de Educação Física reconheçam os saberes produzidos pelos diferentes grupos sociais e se posicionem a favor dos menos favorecidos. Para isso, a escolha dos temas que serão trabalhados nas aulas de Educação Física não pode ser aleatória. A definição das práticas corporais que comporão o currículo da escola deve ser resultado de um processo de observação, análise e de planejamento para que as atividades previstas e propostas provoquem experiências que contribuam com as subjetividades desejadas pela comunidade escolar.

O currículo cultural de Educação Física entende que é pela gestualidade que os homens e mulheres expressam intencionalidades, comunicam e veiculam modos de ser, pensar e agir característicos e culturalmente impressos em seus corpos. Por este pensamento, entende-se que o corpo também é um suporte textual, nele se inscrevem a história e a trajetória dos homens, mulheres e da cultura, um conjunto de códigos que compreende a linguagem corporal expressa nos textos compostos pelas danças, brincadeiras, esportes e demais práticas corporais com signos específicos (rituais, gestos e adereços). O corpo, neste sentido, é entendido como suporte

de uma linguagem que manifesta a cultura na qual está inserido. Por nascer, viver e relacionar-se em contextos históricos e culturais específicos, o corpo é depositário da cultura da qual participa. Dele emanam informações (códigos) visíveis ou invisíveis aos membros pertencentes a outras culturas.

Na análise dos Estudos Culturais, a cultura é vista como um território contestado, um ambiente de disputas por poder, um campo de luta pela definição dos significados. A elaboração teórica, nesse sentido, é um campo de intervenção política. Por exemplo, a construção do gênero numa sociedade em específico dirá quais gestos são adequados ou não para os meninos e homens e para as meninas e mulheres (LOURO, 1997).

É neste sentido que o currículo cultural da Educação Física pode ser concebido como campo de luta pela validação dos significados atribuídos por determinados grupos com relação aos demais, visando a conquista por um espaço na sociedade, pois coloca os saberes desses estudantes no interior das práticas escolares.

Sensível às diferenças e ao diálogo com as diversas culturas, o currículo cultural de Educação Física valoriza os conhecimentos dos grupos minoritários expressos pela forma como criam e recriam as manifestações da cultura corporal. Além de problematizar as relações de poder, desconstrói os regimes de verdade que foram construídos nas culturas e que estão presentes nas manifestações corporais de cada grupo, além de potencializar a voz dos representantes das manifestações subjugadas.

O currículo cultural está também alicerçado na reflexão, nos questionamentos, experimentações, modificações e compreensões das práticas corporais. Enfim, no entendimento de que as brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes são formas das pessoas se comunicarem através da linguagem corporal, ou seja, são constituídos pela gestualidade enquanto movimentos carregados de significados, que podem ser transmitidos de geração em geração.

Segundo Moreira e Candau (2007, p. 27), cultura refere-se à dimensão simbólica presente nos significados compartilhados por determinado grupo social. Concebe-se, assim, a cultura como prática social, não como coisa ou estado de ser. Nessa abordagem, coisas e eventos do mundo natural existem, mas não apresentam sentidos inerentes: os significados são atribuídos com base na linguagem. “Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem”.

A partir desta concepção de cultura, é possível afirmar que a escola é o local onde essas diversas culturas entram em conflito. A Educação Física, numa perspectiva cultural, persegue

o diálogo entre as culturas através de situações pedagógicas em que os estudantes possam reafirmar sua identidade e reconhecer a legitimidade de outras.

Isso não significa que no currículo cultural os conhecimentos dos grupos subjugados passem a ser protagonistas, enquanto os conhecimentos produzidos pelos grupos dominantes deixem de compor o currículo escolar. Pelo contrário, o que se deseja é a presença de temas e representações oriundos de todos os grupos sociais de maneira equilibrada.

De acordo com Neira (2016), o currículo cultural se inspira em alguns princípios e adota determinados procedimentos didáticos. Compõem os princípios curriculares; reconhecimento da cultura corporal, articulação com o projeto político-pedagógico da escola, justiça curricular, ancoragem social, evitar incorrer no daltonismo cultural e a descolonização do currículo. Já os procedimentos didáticos compreendem o mapeamento, vivência, ressignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação.

Reconhecimento da cultura corporal da comunidade, esse princípio curricular compreende a valorização da cultura de chegada dos estudantes assim como das culturas familiares e do próprio entorno da escola. Reconhecer esse patrimônio cultural significa valorizar as diferentes raízes culturais dos sujeitos da comunidade escolar. Compõem esse leque de conhecimentos não apenas o que os estudantes vivenciam, mas também o que eles acessam pelas diferentes mídias.

A articulação com o projeto pedagógico da escola auxilia o professor no processo de escolha da prática corporal que será tematizada. Diante de um vasto repertório cultural corporal acessado pelos estudantes e pela comunidade escolar, a escolha de um tema cujo estudo se coadune com os objetivos definidos coletivamente contribui para a prática de uma Educação Física inserida proposta pedagógica da escola.

A justiça curricular é o princípio que busca equilibrar as práticas corporais exploradas no espaço escolar, levando em consideração os grupos sociais que as produziram ou valorizam. Deste modo, o princípio da justiça curricular balanceia a exploração de temas/conteúdos considerando a pluralidade dos grupos sociais presentes na escola e na sociedade. E ajuda na desconstrução da maneira hegemônica de descrever o “outro”. Portanto, fazer justiça curricular exige alternar a seleção dos temas de trabalho em função dos grupos que a originaram ou praticam aquelas manifestações culturais.

A ancoragem social dos conhecimentos reconhece como objeto de estudo as práticas corporais no seu contexto de produção e reprodução, ou seja, o trabalho com práticas corporais que existem e estão presentes na realidade social. Significa se opor ao trabalho com práticas inventadas no interior da escola que não possuem qualquer relação com as culturas.

Evitar o daltonismo cultural consiste em ações que permitam lidar com a heterogeneidade, sem almejar a padronização. O espaço escolar é rico em função da existência de diferentes culturas. Num currículo cultural busca-se evitar a homogeneização ou uniformização da diversidade apresentada pelos alunos. Para combater o daltonismo cultural sugere-se uma variedade de atividades de ensino.

Por fim, a descolonização do currículo, que significa compor o currículo com conhecimentos e manifestações culturais advindos de grupos sociais historicamente ausentes no cenário escolar.

A definição do tema de estudo não tem nada a ver com questões técnicas. Antes de tudo trata-se de uma postura política e pedagógica. Um currículo elaborado de forma justa mantém-se atento ao modo como se privilegiam certos conhecimentos, discursos, identidades e vozes em detrimento de outros, atuando no sentido de modificar as condições de minimização e desqualificação dos conhecimentos pertencentes aos grupos não hegemônicos. (NEIRA, 2016, p. 88)

Na perspectiva cultural, o currículo é produzido em coautoria entre professores e estudantes. Segundo Neira (2011, p. 104-105), isso implica responsabilidade e atribuições distintas, “os docentes selecionam o tema de estudo, organizam as atividades de ensino, conduzem o processo e interpelam os estudantes”. Já os estudantes, “com seu repertório, interpretações e posicionamentos pessoais e coletivos, reconstróem os conhecimentos veiculados, conferindo-lhes novos significados, sugerem, alteram, propõem e enriquecem as aulas, participando ativamente de variadas formas”.

Em relação aos procedimentos didáticos, a tomada de decisão sobre os temas que serão explorados ao longo do ano letivo deve dar a partir do mapeamento do patrimônio cultural corporal da comunidade atendida. De acordo com Neira (2011),

Mapear quer dizer identificar quais manifestações corporais estão disponíveis aos alunos, bem como aquelas que, mesmo não compondo suas vivências, encontram-se no entorno da escola ou no universo cultural mais amplo. Mapear também significa levantar os conhecimentos que os alunos possuem sobre uma determinada prática corporal (p. 107)

Assim, num primeiro mapeamento, pretende-se fazer um estudo daquela comunidade, que inclui observar e coletar dados dentro e fora da escola, conversar com os professores, funcionários, alunos e famílias, buscar informações no PPP da escola. Neste primeiro momento, busca-se mapear quais são as práticas corporais que circulam entre os alunos para que num momento posterior o professor possa selecionar aquelas que serão estudadas e terão suas representações problematizadas.

A partir da seleção da(s) prática(s) corporal(is) a ser(em) estudada(s), inicia-se o segundo mapeamento, no qual os alunos:

(...) analisam sua configuração e posicionamento no tecido social, bem como a de seus representantes (procedimentos, características da prática, regras, técnicas, táticas, participantes, recursos necessários, localização etc); o modo como ocorre; como é representada pelos próprios alunos ou por outros grupos culturais; quais os discursos pronunciados sobre ela etc. (NEIRA, 2011, p. 116)

Durante o mapeamento, inicia-se o processo de problematização, que implica destrinchar, analisar, e elaborar inúmeras atividades de ensino que permitirão compreender melhor não só a própria manifestação, como os grupos sociais que a produziram e reproduziram. Desta forma, a problematização implica em acercar-se das práticas corporais e olhar com minúcia para a dinâmica das relações e interações que constituem o seu funcionamento, para compreender como operam os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação, além do papel e a atuação dos praticantes.

Outro procedimento didático importante é a ressignificação. Resignificar é atribuir um novo significado aquela prática corporal com base em seu repertório e diante das condições que diferenciam a prática social da manifestação no seu *locus* original e a realidade da escola (número de alunos, espaço, tempo e material disponível). Isto é, a ressignificação é o momento em que o professor deve propiciar situações em que os alunos possam reconstruir a prática corporal a partir da vivência. Assim, o professor deve favorecer a participação dos alunos enquanto leitores e intérpretes da gestualidade.

Ao valorizar as atividades de ressignificação, o currículo da Educação Física favorece a construção de identidades democráticas por meio da troca entre alunos, entre alunos e professor, da aceitação das diferenças e do respeito ao outro. Os indivíduos se reconhecem e se diferenciam a partir do outro, por isso, as atividades devem possibilitar a participação, independentemente das características individuais (NEIRA, 2011, p. 132)

Na prática pedagógica do currículo cultural de Educação Física, os procedimentos didáticos aprofundamento e ampliação estão inter-relacionados. O aprofundamento significa compreender melhor as práticas corporais que são objetos de estudo. Isto é, desvelar aspectos e características que nem sempre se evidenciam num primeiro olhar ou numa primeira vivência.

Para saber mais sobre uma determinada prática corporal, Neira (2011, p. 135) sugere a preparação de atividades de ensino específicas:

(...) visitas aos espaços onde a manifestação cultural acontece no seu formato mais conhecido, aulas demonstrativas com estudantes praticantes, análise e interpretação de vídeos, leitura e interpretação de textos pertencentes aos

diversos gêneros literários, realização de pesquisas orientadas previamente, entre outras.

A sugestão da atividade de ensino acima elencada pode permitir que aos alunos avancem na compreensão sobre os signos e os gestos daquela vivência corporal, expandindo sua capacidade de ler e interpretar os códigos da manifestação corporal.

Já a ampliação sugere que os alunos tomem contato com outros pontos de vista e outros discursos referentes às práticas corporais estudadas, preferencialmente, aqueles que trazem posicionamentos e representações diferentes da cultura hegemônica. Neira (2011, p. 138), também, sugere algumas atividades de ensino que podem confrontar os conhecimentos hegemônicos das práticas corporais:

(...) entrevistas ou conversas com pessoas com uma história de vida marcada pela prática da manifestação, leitura de textos argumentativos, assistência a documentários, comparação entre variados pontos de vista dos estudantes e do educador, análises de notícias, participação em eventos, explicações de convidados e contato com artefato alusivos às práticas corporais,

Por fim, o registro e a avaliação do processo. Sendo que o objetivo desta ação didática é facilitar a retomada do processo de socialização dos conhecimentos entre os alunos, favorecer a discussão em sala de aula e contribuir para o replanejamento e reordenamento da prática educativa.

Na perspectiva adotada, o objetivo não é avaliar individualmente os progressos na aprendizagem dos alunos. E sim, avaliar o trabalho docente, verificando se estão sendo alcançando os objetivos e trazer indícios para a revisão e a reorientação das suas rotas de trabalho.

Para tanto, os professores num currículo cultural de Educação Física fotografam, filmam, utilizam aplicativos, registram, descrevem, produzem portfólios etc. A partir destes registros, conseguem avaliar o desenvolvimento das atividades. As diferentes formas de registros são marcas que dão ao professor possibilidades para investigar os efeitos do trabalho realizado, ou seja, o ensino de forma menos abstrata. Além disso, os registros são recursos concretos que podem ser utilizados em aulas seguintes para que os alunos façam comparações e análises sobre as práticas corporais.

5. A Educação Física no CIEJA Aluna Jessica Nunes Herculano

Apesar da sua existência desde 1999, o CIEJA Aluna Jessica Nunes Herculano nunca havia ofertado aos seus estudantes o componente curricular a Educação Física. Questões de espaço físico, organização do horário e de interpretação das práticas do componente curricular em outros espaços sempre mantiveram esses estudantes afastados do direito de participarem dessas aulas, tendo a sua carga horária utilizada por outros componentes curriculares da área de Linguagens e Códigos.

A partir das assembleias realizadas na escola, percebeu-se que os estudantes indagavam sobre a ausência da Educação Física no currículo escolar, passando a solicitar a oferta do componente. Através desses acontecimentos, a partir de setembro de 2013, o CIEJA Aluna Jessica Nunes Herculano passou a contar com a presença de uma professora do componente curricular Educação Física em seu currículo

Foi constatado o quanto essa modalidade de ensino está invisível aos olhos da Educação Física e das políticas da própria secretaria de educação da rede a qual ela pertence. Após esse momento inicial, iniciou-se o processo de construção de uma prática de Educação Física que dialogasse com as necessidades e especificidades daquele público e daquele local e a partir das condições existente de espaço, material, tempo. É importante ressaltar que desde o decreto nº53.676/12, que cria os CIEJAs, até a última portaria que regulamenta o funcionamento desses Centros Educacionais, Portaria nº 9.032, de 04 de dezembro de 2017, a Educação Física sempre esteve presente como componente curricular que deverá ser ofertado fora do turno regular dos estudantes, formando turmas, ou agrupamentos diferentes dos compostos nas salas de aula que frequentam os estudantes.

De acordo com o artigo 25 da Portaria nº 9.032/17, as turmas de Educação Física serão criadas fora do turno regular do estudante, em conformidade com o disposto na Portaria de Matrícula, em especial, no que se refere à quantidade de estudantes, respeitado o espaço físico de cada CIEJA. A mesma portaria nos artigos 27 e 28, garantem a esse componente curricular 2 horas – aula em cada turma de cada um dos módulos de ensino.

Entendendo que a demanda partiu dos estudantes e levando em consideração as especificidades da escola e dos alunos, e sabendo que o CIEJA tem autonomia para adequar o seu currículo às demandas locais, o componente curricular Educação Física passou a acontecer dentro dos turnos das aulas dos estudantes. Essa decisão levou em consideração o interesse dos estudantes e a disponibilidade de tempo, visto que são estudantes que já procuram essa escola, pois possuem pouco tempo disponível para os estudos, e que se fosse oferecida no contraturno

não atenderia as necessidades dos grupos. Essa decisão amparou-se na LDB n.º 9.394/96, que reforça a necessidade do componente curricular estar integrado à proposta pedagógica da escola e, portanto, é importante estar no mesmo horário dos demais professores facilitando o encontro dos professores de diferentes áreas nas reuniões, na elaboração dos planejamentos, nos conselhos, garantindo a possibilidade de trabalhos colaborativos e interdisciplinares.

Ancoradas no currículo cultural, desde setembro de 2013, as aulas de Educação Física passaram a acontecer uma vez por semana. Essa decisão foi acordada entre professores e gestão, pois pela presença de apenas uma professora para atuar nos 6 períodos da escola, no caso, esta pesquisadora, e levando em consideração a minha jornada de trabalho – 25 aulas semanais, colocar 2 aulas por semana para cada turma limitaria o número de turmas que seriam contemplados com as aulas. Nesse período, as aulas foram oferecidas nos seis turnos da escola às turmas de módulos 1 e 2, por uma facilidade na organização dos horários. Ao final do ano, foi decidido em uma reunião com a gestão que não havia condições de manter aulas de Educação Física no período da noite pelas questões físicas/espaciais encontradas, pois a realização das aulas na rua à noite, às margens da Rodovia Raposo Tavares não seria algo seguro para todos os envolvidos. Após a decisão, muitos estudantes ficaram insatisfeitos e cobraram outras possibilidades de realização, mas entenderam as justificativas apresentadas. A proposta era de investir nas aulas de Educação Física nos períodos da manhã e da tarde, e no momento em que o componente curricular estiver mais alicerçado, haverá uma nova tentativa de contemplar os estudantes do período noturno.

Nos anos seguintes, as aulas passaram a contemplar os estudantes dos módulos 1, 2 e 3, de forma a possibilitar a participação dos estudantes dos módulos 4, às sextas-feiras foram oferecidas oficinas que abordavam as práticas corporais abertas a todos os alunos e alunas.

Foi interessante observar como o processo se deu ao longo dos anos. Inicialmente ofertada só para os módulos 1 e 2, quando esses estudantes foram chegando no módulo 3, passaram a reivindicar a inclusão do componente curricular na grade horária. Para o ano de 2018, foi solicitado que a Educação Física passe a ser ministrada no módulo 4. Esse movimento realizado pelos próprios alunos sem a intervenção de mais ninguém, assim como novos movimentos que solicitam a inclusão de duas aulas por semana nos módulos 1 e 2, ilustra o modo como o componente curricular vem se estabelecendo nesse centro educacional.

De acordo com a literatura pesquisada, é possível afirmar que nossa atuação integral na EJA e o tempo de experiência acumulado nesses últimos 4 anos aliada aos momentos de formação coletiva semanais vem corroborando para a construção de experiências exitosa até o momento.

Soma-se a essas condições de trabalho a tentativa da realização de práticas curriculares e pedagógicas que se apresentam mais aproximadas dos atuais debates educacionais, na tentativa de promover uma Educação Física que se apresente como componente curricular capaz de propiciar a leitura e a reconstrução crítica das práticas corporais, visando à formação de sujeitos a favor das diferenças e comprometidos com relações mais democráticas.

6. Materiais e Métodos

Pretendendo perceber como um currículo cultural de Educação Física pode colaborar na construção de uma nova configuração desse componente curricular na EJA, a presente pesquisa tem como objetivo analisar os significados que os estudantes da EJA atribuem ao componente curricular após um período de vivências do currículo cultural. Também intenciona investigar a existência de especificidades dessa proposta quando colocada em ação na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos no contexto de um CIEJA localizado na cidade de São Paulo. Considerando esses objetivos, optou-se por uma investigação com abordagem qualitativa.

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. [...] o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN; LINCOLN 2006, p. 17)

As análises sociológicas apontam que nas últimas cinco décadas a sociedade se transformou significativamente. Caracterizada por grandes avanços tecnológicos que modificaram os hábitos, costumes e as formas como as pessoas passaram a se relacionar e a se comunicar. Para os propósitos do presente estudo, entendemos que o atual momento político, econômico, social e cultural alinha-se ao que se convencionou chamar de Pós-Modernidade ou Modernidade Líquida.

Nestes tempos pós-modernos, a ciência positivista que se constituía como o alicerce da verdade passou a ser questionada, abrindo espaço para a aceitação de outros referenciais que possam explicar o mundo. Essa mudança dá-se tanto nas possibilidades de novos procedimentos como também no reconhecimento e validação de outras práticas discursivas.

De acordo com Hall (1997), na contemporaneidade o sujeito autônomo e emancipado pensado na modernidade não existe mais, pois os sujeitos se encontram em um emaranhado de significados culturais que constituem suas identidades através de experiências e histórias de vida diversificadas. Portanto, para as teorias pós-críticas, mais especificamente os Estudos Culturais, as identidades são construções discursivas fluidas e fragmentadas, não havendo possibilidades de emancipação ou autonomia.

Ao questionar as formas positivistas de produzir conhecimento, os Estudos Culturais valorizam “o ato de ‘situar’ objetos particulares para análise” (FROW; MORRIS, 2008, p. 321),

recorrendo a múltiplas leituras de mundo para compreender como se constroem as representações atribuídas a qualquer prática cultural.

Os Estudos Culturais tendem a utilizar cada vez mais as técnicas de análise textual, empregando uma diversidade crescente de fontes, utilizando métodos de forma mais eclética e trabalhando com a problemática da relação entre o pesquisador e a prática cultural que está sendo investigada (FROW; MORRIS, 2008).

Denzin e Lincoln (2006) afirmam que o pesquisador interpreta as informações obtidas na sua pesquisa a partir do seu ponto de vista. Isso significa dizer que a tradução que ele fez sobre os fatos observados não é uma leitura neutra. Os pós-estruturalistas e os pós-modernistas entendem que qualquer olhar sempre será filtrado pelas lentes da linguagem.

Atentos a essas questões, entendemos que a etnografia pós-crítica se apresenta como um método de pesquisa que corrobora com as intenções deste estudo, pois apresenta-se enquanto perspectiva que pretende analisar uma situação específica, de um dado contexto, revelando significações dos sujeitos participantes da pesquisa.

A pesquisa etnográfica é baseada no tripé observação, análise de documentos e entrevistas, e possui um caráter particular, preocupa-se com as subjetividades, atenta às estratégias linguísticas e discursivas (SALOMÃO, 2017). Dessa forma, as relações de poder entre os participantes podem ser identificadas, contribuindo para a análise dos fenômenos que ocorrem na realidade estudada.

Na pesquisa etnográfica pós-crítica os dados não estão disponíveis no campo de forma prévia e fixa, prontos para serem coletados pelo pesquisador. Os dados são produzidos através de releituras das representações em todos os níveis (KINCHELOE; McLAREN, 2006). Tornam-se dados para a pesquisa diferentes tipos de informação, desde as falas produzidas pelos atores, a gestualidade, a não-participação etc., todos compõem o mosaico a ser identificado no momento da pesquisa.

Assim como acontece com a etnografia, a vertente pós-crítica implica na necessidade de ida e permanência no campo de pesquisa, por um tempo consideravelmente longo. Tempo que permita ao pesquisador observar a dinâmica, as interações sociais e compreender as relações locais. De acordo com Oliveira Junior (2017), o etnógrafo inicia a sua jornada com algumas questões iniciais, que podem ser fortalecidas e revistas à medida que imerge no contexto investigado, o que possivelmente implica em reorientações no caminho.

A etnografia pós-crítica também valoriza o caráter contextual do estudo, entendendo que os resultados obtidos retratam o posicionamento local, não podendo ser reproduzidos para outros contextos. Seu aspecto distintivo é a adequação ao caráter labiríntico apresentado pelo

contexto de realização. Ao reconhecer que os sujeitos, pesquisadora e professora pesquisadas, são a mesma pessoa, paira sobre a pesquisa a inexistência da neutralidade tanto no processo de produção dos materiais quanto nas análises que serão realizadas, o que de fato não é uma contrariedade para os pesquisadores pós-críticos.

[...] esse fato não se torna um problema, pois sendo o pesquisador um membro da cultura investigada, ele expõe suas dúvidas, mostra os caminhos trilhados e trabalha em cima dos limites de observação dessa perspectiva. Klein e Damico (2014) explicam que tamanho envolvimento faz com que o pesquisador seja surpreendido e modificado pela própria pesquisa, fazendo-o buscar reformulações constantes na produção de significados e no modo como os traduz. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2017, p. 73)

Para a escolha da turma que participou do estudo, levou-se em consideração o local e as condições em que as aulas são realizadas. Relembrando que as aulas acontecem na rua, acreditamos que as turmas dos módulos 1A e 2A, que realizam as aulas às 7h30, horário em que a rua ainda está vazia – sem os carros estacionados e sem o carro do pastel que costuma se alocar em frente à escola. Dessa forma, acreditamos e ocorram menos ações que interferem diretamente nas aulas. A escolha também levou em consideração o fato de ser uma turma que possui, entre seus estudantes, jovens, aposentados, pessoas com deficiência, homens e mulheres trabalhadores, constituindo assim, uma boa amostra da heterogeneidade que constitui o público da EJA.

Pretende-se analisar os registros das aulas²¹, que são compostos pela descrição do que aconteceu, falas dos estudantes, interpretações da professora, avaliação do processo, fotos e vídeos; a transcrição das entrevistas realizadas com os participantes; o projeto político pedagógico da escola e o PEA (Projeto Especial de Ação). Todo esse material será submetido ao confronto com os mesmos referenciais que inspiram o currículo cultural da Educação Física.

²¹ Um material preliminar já foi coletado e encontra-se em anexo ao relatório.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Camila dos Anjos; NEIRA, Marcos Garcia. O ensino da Educação Física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**. São Paulo: Blucher 2016, p. 69- 86, (Coleção A reflexão e a prática no Ensino Médio, v.4).

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 19 - 50.

ASSUNÇÃO, Adrileson; ALMEIDA, Anderson; SILVA, Josiane. Discussões sobre a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos/EJA no Município de Cáceres- MT. In: CONGRESSO CENTRO-OESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6. **Anais eletrônicos...** Jataí, p.1-5. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/6concoce/10conef/paper/view/6204/3056>>. Acesso em 23 nov. 2017

BARROS, Joyce Mariana Alves. **A organização didática da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos no sistema público de ensino do município de Natal- RN**. Dissertação de Mestrado. Natal: UFRGN, 2016

BARROS, Joyce Mariana Alves et al. Buscando a Compreensão da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, a partir da Pedagogia do Movimento. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17, CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre, p. 1-3, 2013. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/viewFile/5374/2586> Acesso em 20 de out de 2017.

_____. A Educação Física traçando caminhos na Educação de Jovens e Adultos. **Corpus et Scientia**. Rio de Janeiro, v.10, n.2, p. 33-48 jul. /dez. 2014.

BARROS, Joyce; SILVA, Marcilene; SANTOS, Antônio; MELO, José. Problematizando a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Município de Natal-RN. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19. CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7. 2015, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2015. p. 1-14 Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7694> Acesso em: 01.nov.2016.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Lei 9394/96: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Parecer CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Ministério da Educação. Proposta Curricular de Educação Física para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2002. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_edu_fisica.pdf Acesso em 25 jan. 2017

CAMPOS, Jaqueline; GOMES, Marilene. Lugar das práticas corporais na Educação de Jovens e Adultos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15. CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2007, Recife. **Anais eletrônicos...** Recife: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2007. p.1-7. Disponível em <http://www.cbce.org.br/docs/cd/listaresumos.htm> Acesso em 01 nov. 2016.

CARVALHO, Rosa Malena; MACHADO, Andrea Beatriz. O PIBID na EJA: Por uma Educação Física do recomeço. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6., 2015, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2015. p. 1-3. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/6938> Acesso em 01 nov. 2016

CARVALHO, Rosa Malena; OLIVEIRA, Jônata Nascimento de. Aproximando a Educação Física da Educação de Jovens e Adultos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6., 2015, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2015. p. 1-17. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/view/7352> Acesso em 01 nov.2016

CARVALHO, Rosa Malena. Educação Física Escolar e Educação de Jovens e Adultos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2009, Salvador. **Anais eletrônicos...** Salvador: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2009. p. 1-14. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/paper/view/671/574>> .Acesso em: 21.jun. 2015..CBCE. Disponível em: <www.congressos.cbce.org.br>. Acesso em: 01 nov. 2016

_____. (Org). Educação Física escolar na educação de jovens e adultos. Curitiba: CRV, 2011.

_____. Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. **Lugares da Educação**, Bananeiras, v. 3, n. 5, p. 37-49 Jan-Jun. 2013.

_____. (Org). Docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) & Educação Física Educação. Curitiba: CRV 2017.

CAETANO, Samara de Paula Neves; SANTOS, Michele Rodrigues dos. **Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: um relato de experiência**. In. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10, 2011. Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4564_3561.pdf Acesso em 01 nov. 2016

CATELLI JR, Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão. (Orgs). A EJA em Xequê: Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. São Paulo: Global2014.

CRUZ, Joice Mari Ferreira da; MADURO, Paula Andreatta. **O Ensino da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos**. In *Revista Digital EFDeportes.com* Buenos Aires, ano 18, n.180, maio de 2013. Disponível em <http://www.efdeportes.com/efd180/educacao-fisica-jovens-e-adultos.htm> Acesso em 01 nov. 2016

DALARMI, Joelma de Souza Nogueira. **Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: percursos formativos e profissionais de professores**. Dissertação de Mestrado. Cuiabá: UFMGS, 2017.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvona Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, Nov. 2001. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000300005&lng=en&nrm=iso Acesso em 07 set.2017

FARIA, Vanessa Elsas Pereira **A trajetória do projeto CIEJA entre as políticas públicas de EJA na cidade de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FEUSP, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1997.

FROW, John.; MORRIS, Meagan. Estudos Culturais. In: DENZIN, N. K. et al. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, p, 315-344. 2008.

GASPAR, Viviane R. A Educação Física para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos: panorama da escola Salatiel de Almeida de Muzambinho – MG. In Jornada Científica e Tecnológica, 5, Simpósio de pós-graduação do IFSULDEMINAS, 2. 2013. Inconfidentes. **Anais eletrônicos...** Inconfidentes: Instituto Federal do Sul de Minas, 2013, p. 1-6. Disponível em <https://jornada.ifsuldeminas.edu.br/index.php/jcinc/jcinc/paper/view/97> Acesso em 01 nov.2016

GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

GOMES, Mariane Cristina Ferraz; SILVA, Alexandre Oliveira; GÜNTHER, Maria Cecilia Camargo. Educação Física na Educação de Jovens e Adultos e os documentos legais. In CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4, 2009. Londrina. Anais, p.1-10

GÜNTHER, Maria Cecilia Camargo. O direito à Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v.36, n2, supl. p s400 – s412, abr. / jun. 2014a.

GÜNTHER, Maria Cecilia Camargo. A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos e a formação inicial de professores: caminhando em território desconhecido. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17. 2014, Fortaleza. **Anais eletrônicos...**Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2014. p.241-250. (2014b) Disponível <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro3/27%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20>

F% C3% 8DSICA% 20NA% 20EDUCA% C3% 87% C3% 83O% 20DE% 20JOVENS% 20E% 20A DULTOS% 20E% 20A% 20FORMA% C3% 87% C3% 83O% 20INICIAL% 20DE% 20PROFESS ORES% 20CAMINHANDO% 20EM% 20TERRIT% C3% 93RIO% 20DESCONHECIDO.pdf
Acesso em 01 nov. 2016.

HADDAD, Sergio. (Org.) **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA. Um estudo de ações do poder público em cidades das regiões metropolitanas brasileiras.** São Paulo: Global, 2007.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.22, n.2, p.15-46, jul. / dez. 1997.

KINCHELOE, Joe. Lyons.; McLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-314.

_____. O poder da bricolagem: ampliando os métodos de pesquisa. In: KINCHELOE, J. L. e BERRY, K. S. *Pesquisa em Educação: conceituando a bricolagem.* Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEMES, Vanilson Batista. **Relatos de uma proposta de Educação Física Escolar: a promoção da saúde na Educação de Jovens e Adultos.** Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2017.

LIMA, Alana. O lugar da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: discutindo a exclusão e as possibilidades In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19. CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6., 2015, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2015. p. 1-17. Disponível em: < <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/7686/4028>>. Acesso em: 01.nov.2016.

LIRA, Nubia Josania Paes de. **Educação Física: Realidade e possibilidades da prática pedagógica para o estudante trabalhador.** Dissertação de Mestrado. Aracajú: Universidade Federal de Sergipe, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação.** Petrópolis: Vozes, 1997.

MAGALHÃES et al. PIBID – a Educação Física na EJA. In CONGRESSO SUDESTE DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5.2014, Lavras. Anais eletrônicos...Lavras: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2014. p.1-3. Disponível em <http://congressos.cbce.org.br/index.php/5sudeste/lavras/paper/viewFile/6221/3186> Acesso em 01 nov. 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. & CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: MEC/SEB, 2007

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física.** São Paulo, Blucher, 2011

_____. Educação Física cultural: carta de navegação. Arquivos em Movimento, Rio de Janeiro, v. 12, n. 02, p. 82-103, jul. / dez. 2016

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultural corporal: críticas e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

_____. **Educação Física, Currículo e Cultura**. São Paulo: Phorte Editora, 2009

NEVES, Marcos Ribeiro das. O maracatu nas aulas de Educação Física: Exu, macumba e outras significações, o sangue de Jesus tem poder! In: NEIRA, M. G. **Educação Física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: FAPESP/Labrador, 2017.

OJEDA, Tatiana. **Relações entre corpo, trabalho e educação física na Educação de Jovens e Adultos**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17. CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4., 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2011. p. 1-8.

OLIVEIRA, Claudio Marcio. Relações entre a Educação Física Escolar e a Educação de Jovens e Adultos no interior do CBCE: sujeitos, concepções, impasses e perspectivas. Revista Pedagógica, Chapecó, v.18, n.39, set/dez 2016.

OLIVEIRA JUNIOR, Jorge. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2017.

OLIVEIRA JUNIOR, João Roque de; MOREIRA, Láine Rocha. Análise da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos na escola municipal de ensino fundamental Brasil Novo – PA. In: SEMANA ACADÊMICA CAMPUS X, 9, 2014, Altamira. Anais eletrônicos...Altamira: Universidade do Estado do Pará, 2014. Disponível em <https://xi-semana-academica.webnode.com/files/200000019-66fd067f70/Anais%20de%20Trabalhos%20Científicos%20Aceitos%20na%20XI%20Semana%20Acadêmica-2014.pdf> Acesso em 01 nov.2016

PAULA, Juliana Araújo de; LINHALES, Meily Assbú. A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: práticas pedagógicas de professores de Belo Horizonte. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3, 2011, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2011. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/paper/download/2877/1522>>. Acesso em 01 nov. 2016

PEREIRA, Ricardo Reuter. **Diálogos sobre a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva Freireana**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUCRS, 2013

PEREIRA, Ricardo Reuter. SANTOS, Bettina Steren dos. **O estado de conhecimento sobre a Educação Física no currículo da educação de jovens e adultos**. 2012 Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2144/245> Acesso em 01 nov. 2016

PEREIRA, Leidiane Soares et al. Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA): A experiência do PIBID/UNEB/Campus XII. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18. CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6, 2013,

Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2013. p. 1-3 Disponível em http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwiMrIWs56bZAhWihJAKHYvQAREQFggtMAE&url=http%3A%2F%2Fcongressos.cbce.org.br%2Findex.php%2Fconbrace2013%2F5conice%2Fpaper%2Fdownload%2F5415%2F2593&usg=AOvVaw3TLJEieh15Tplb_jrP8QXI Acesso em Acesso em 01 nov. 2016

REIS, José Antônio Padilha. **As trajetórias de vida dos estudantes – trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos:** os significados da Educação Física. Um estudo em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado – Porto Alegre: UFRGS, 2011.

REIS, José Antônio Padilha dos, MOLINA NETO, Vicente. “Pensei que tava na aula de ciências” ou os significados da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. **Pensar a Prática, Goiânia**, v.17, n.3, p.635 – 650. jul./ set. 2014

SALOMÃO, A. F. **Pesquisas etnográficas em educação física escolar:** um balanço de dissertações e teses. 2017. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo: FEUSP, 2017.

SANTOS, Antônio de Pádua; BARROS, Joyce Mariana Alves; DIAS, Maria Aparecida. A sistematização dos conhecimentos da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos nas escolas da rede municipal de Natal – RN. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3, 2011, Porto Alegre. **Anais eletrônicos....** Porto Alegre: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2011. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwi9n8P196bZAhWMg5AKHSYfCdkQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fcongressos.cbce.org.br%2Findex.php%2Fconbrace2011%2F2011%2Fpaper%2Fdownload%2F2953%2F1491&usg=AOvVaw2l5nj2Jzr8fvOPkkSvHQ9> Acesso em 01.nov.2016.

SILVA, Guadalupe de Moraes Santos Silva. Educação Física na EJA no município de Nossa Senhora do Socorro – SE. In ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 6. Aracajú, 2013. Anais eletrônico.... Disponível em: <http://ww3.unit.br/6enfpe/anais/> Acesso em 01 nov. 2016

SILVA, Gleice Nicola da. **A Educação de Jovens e Adultos nos currículos de Licenciatura em Educação Física na região sul.** Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) Curso de Especialização em Educação Física Escolar. UFSM, Santa Maria, 2013

SILVA, T.T. **Identidades terminais:** as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Divisão de orientação Técnica de Jovens e Adultos – **Educação de Jovens e Adultos:** princípios e práticas pedagógicas. São Paulo, 2015

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SORES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Alinhavando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte|v.32 n.04 p. 251-268 out. / dez. 2016

SOUZA, Rui Oliveira de; MACHADO, Gilvana; GEMENTE, Floréncia. Slackline: uma proposta de ensino para a Educação de Jovens e Adultos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18. CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4. 2013, Brasília. **Anais eletrônicos...** Brasília: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2013. p.1-3 Disponível em http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwi0gP_n-qbZAhWBEpAKHX8tDa4QFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fcongressos.cbce.org.br%2Findex.php%2Fconbrace2013%2F5conice%2Fpaper%2Fdownload%2F5281%2F2566&usg=AOvVaw0hZI8KbTvwspg5YLSmJzuB Acesso em 01 nov. 2016

TORRES SANTOMÉ, J. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1998.

ANEXOS

**REGISTROS DAS ATIVIDADES REALIZADAS DURANTE O PRIMEIRO SEMESTRE DE
2017**

TURMAS- MÓDULOS 1A E 2A DO PERÍODO DA MANHÃ

SLACKLINE

	ATIVIDADES REALIZADAS
15/02/2017	Escolha da prática corporal que estudaríamos durante o primeiro semestre de 2017. Através de conversas relembramos o que estudamos nos semestres anteriores e em seguida realizamos alguns movimentos de aquecimento, tentando fazer com que os estudantes apresentassem os movimentos. Posteriormente, realizamos alguns exercícios de força com apoio do bastão madeira, utilizando apenas o peso do próprio corpo. Finalizamos a aula com exercícios de equilíbrio e alongamentos.
	OBSERVAÇÕES DAS AULAS
	Após o término das atividades, iniciou-se uma conversa com estudantes sobre o que gostariam de aprender nas aulas de Educação Física. A maioria das respostas deu destaque para práticas esportivas de “melhoria” do corpo, ou seja, com exercícios individuais aeróbicos de força, equilíbrio, resistência etc. A partir das falas dos estudantes foi proposto para a próxima aula vivências de práticas corporais que utilizassem o equilíbrio como princípio.
	ATIVIDADES REALIZADAS
22/02/2017	Mapeamento: Experimentamos diferentes aparelhos que trabalham com o equilíbrio, como o banco sueco, bola de pilates, almofada de equilíbrio, slackline e bozu. Iniciamos a aula com movimentos de aquecimento e exercícios de equilíbrio estático. Em seguida, foram disponibilizados materiais para que os estudantes experimentassem os aparelhos citados. Foi encerrada com os alongamentos e conversa final sobre a opinião dos estudantes em relação às atividades e a aula.
	OBSERVAÇÕES DAS AULAS
	O aparelho slackline atraiu muitos os estudantes, diferentes falas, questionamentos e formas de utilizar o aparelho foram feitas por parte dos estudantes. Foi interessante notas a participação tanto dos mais jovens como dos mais velhos. A partir das observações realizadas após a aula, pensamos em iniciar o estudo mais aprofundado com a prática corporal Slackline.
	ATIVIDADES REALIZADAS
01/03/2017	Experimentação / Vivência: Iniciamos a aula com exercícios de aquecimento e em seguida experimentamos o Slackline. Utilizamos de uma corda como apoio para ajudar no equilíbrio, e com isso todos os estudantes puderam vivenciar a prática corporal de maneira mais autônoma. Para ajudar no andamento da aula, utilizamos de traves de

	equilíbrio como uma outra opção para os estudantes. Finalizamos a aula com os exercícios de alongamento;
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
<p>Alguns estudantes afirmaram já ter visto a modalidade na televisão, no parque e na praia, mas nenhum havia experimentado ou possuía informações sobre a prática ou sobre os praticantes. Em sua maioria acreditavam que era um “exercício” para melhorar o equilíbrio.</p> <p>Todos os estudantes com deficiência vivenciaram a experiência do equilíbrio sem ajuda de outras pessoas e em conjunto com os outros estudantes, porém o fato de terem muitos alunos na aula prejudicou um pouco a experimentação, pois o tempo de espera era grande.</p> <p>Em geral, os estudantes apresentaram que realizar as atividades na trave de equilíbrio ajuda a melhorar na prática do Slackline.</p>	

	ATIVIDADES REALIZADAS
08/03/2017	PARALISAÇÃO DOS PROFESSORES
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	

	ATIVIDADES REALIZADAS
15/03/2017	<p>Ampliação e Aprofundamento: A proposta da aula, em continuidade do trabalho realizado foi assistir a vídeos referentes a prática do slackline, demonstrando diversas possibilidades de se praticar o slackline, uma competição, um tutorial dando dicas de como aprender a andar sobre a fita e uma apresentação. Em seguida realizamos uma caminhada em volta do quarteirão e continuamos experimentando o Slackline, porém desta vez tentando utilizar as dicas dos vídeos assistidos no início da aula.</p>
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
<p>Os estudantes com deficiência não prestaram atenção nos vídeos.</p> <p>Para a estudante surda, a professora explicou em libras o que aconteceria nos vídeos.</p> <p>Os estudantes se mostraram muito entusiasmados e incentivavam uns aos outros. Alguns se lembraram das dicas dos vídeos e se empolgavam a tentar executar. Ao final da aula não queriam terminar devido a tamanha empolgação. Estendemos um pouco mais a aula e acabamos sem finalizá-la com os alongamentos pois os estudantes estavam interessados em realizar a travessia no slackline.</p>	

	ATIVIDADES REALIZADAS
22/03/2017	Por conta do dia chuvoso, a proposta de aula foi que os estudantes realizassem exercícios de alongamento, aquecimento e equilíbrio, dentro da sala de aula.
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
Percebemos que há diferenças entre os interesses das turmas, porém as atividades de equilíbrio têm se apresentado como comum a todos os grupos. Em discussão sobre o uso da trave de equilíbrio como um auxiliar para a melhoria da travessia nos slackline, os estudantes estão divergindo sobre essa questão. Avaliamos como importante estar acontecendo essas observações entre eles.	

	ATIVIDADES REALIZADAS
29/03/2017	Experimentação / Vivência: Iniciamos a aula com exercícios de aquecimento e em seguida fomos para a prática do Slackline. A proposta era de não utilizar o apoio dos colegas ou da corda, porém mantivemos a possibilidade para os que se sentissem inseguros em tentar uma travessia sem nenhum apoio. Mantivemos o uso das traves de equilíbrio, pois alguns estudantes com mobilidade reduzida ainda apresentam muitas dificuldades em subir no slackline, utilizando aparelho poucas vezes, e na trave de equilíbrio o acesso é mais fácil. Finalizamos a aula com os exercícios de alongamento e com uma conversa sobre a prática do slackline.
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
<p>Percebemos que a existência de apenas um slackline está deixando as aulas muito monótonas, pois como as pessoas já estão conseguindo se manter por mais tempo sobre a fita e isso faz com que o tempo de espera aumente e diminua a quantidade de vezes que os estudantes vivenciam a prática corporal. Com isso conversas paralelas começam a acontecer e as pessoas vão desistindo da atividade.</p> <p>Um estudante informou ter visto a prática dessa modalidade em um programa esportivo, mas a diferença é que o rapaz atravessou entre dois prédios.</p> <p>Alguns estudantes solicitaram que tenhamos mais caminhadas nas aulas e alguns solicitaram que fossemos até o parque fazer uma vivência, pois com a grama embaixo eles se sentiriam mais encorajados.</p>	

	ATIVIDADES REALIZADAS
29/03/2017	Experimentação / Vivência de novas formas de se praticar o slackline, manter-se parado e equilibrado em cima da fita e conseguir sentar-se na fita sem um apoio. Para essas atividades não colocamos as traves de equilíbrio, pois ela não gera a instabilidade da fita.
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
Havíamos marcado a ida ao parque, mas uma chuva que aconteceu durante toda a madrugada impossibilitou a nossa ida, dessa forma mantivemos a aula na escola.	

.

ATIVIDADES REALIZADAS	
12/04/2017	Ampliação e Aprofundamento: iniciamos a aula com um vídeo com imagens do Whaterline – versão do slackline sobre a água e em seguida realizamos uma caminhada no entorno da escola e retornamos às vivências do slackline.
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
<p>Muitos estudantes acharam mais fácil essas novas possibilidades, mas poucos conseguiram realizar essas novas formas de praticar o slackline. Em alguns casos a falta de alguns equipamentos de segurança (tatames /colchonetes) em baixo da corda está desencorajando alguns estudantes.</p> <p>Muitos estudantes notam melhorias nas suas tentativas e avaliam positivamente.</p> <p>Percebemos que há um esgotamento do tema, pois não conseguimos ampliar e aprofundar o tema – finalizaremos o trabalho na próxima aula.</p>	

ATIVIDADES REALIZADAS	
19/04/2017	<p>A proposta de aula foi finalizar o estudo do Slackline com uma avaliação final de acordo com perguntas específicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conheciam o esporte antes das nossas aulas? Se sim, de onde? • O que sentiram ao experimentar o slackline? • O que aprenderam durante as nossas aulas? • Quem pode praticar o slackline? <p>Após a aula, estagiárias e professora fizeram avaliação própria de como foi o estudo dessa prática corporal.</p>
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
<p>De forma geral as avaliações dos estudantes foram positivas, com respostas entusiasmadas por terem a oportunidade de vivenciar uma prática corporal nova.</p> <p>Francisco (2) - “ <i>Já tinha visto no parque, mas nunca pensei que teria a oportunidade de fazer, foi muito bom!</i> ”.</p> <p>Na avaliação pedagógica própria da docência, avaliou-se que por conta da falta de conhecimento dos estudantes sobre o esporte não foi possível trazer mais conteúdos de aprofundamento e ampliação assim como um momento de ressignificação, pois a atividade pautou-se bastante nos momentos de prática. Em relação a prática avaliou-se o contentamento pela grande maioria dos estudantes conseguirem passar pela experiência de forma autônoma. Também acreditamos ter sido um trabalho que garantiu a participação dos estudantes com deficiência sem a necessidade de grandes adaptações e flexibilizações, sendo necessário muitas vezes o uso dos mesmos apoios que foram utilizados com os demais estudantes.</p>	

GOLFE

ATIVIDADES REALIZADAS	
26/04/2017	MAPEAMENTO: Por causa do dia chuvoso, a aula foi realizada dentro da sala de aula. A proposta da aula foi de fazer um mapeamento para a seleção de nova prática corporal a ser estudada. A atividade utilizada como disparadora para as discussões consistia em brincadeiras individuais e em grupo com bolinhas de tênis e copos. Após as atividades, conversamos sobre quais práticas corporais que os estudantes conheciam tinham o mesmo princípio – acertar algum alvo, que denominamos de práticas de pontaria.
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
<p>Sobre os conhecimentos que os estudantes apresentaram, foram citadas brincadeiras como bolinha de gude, basquete, golfe, tiro ao alvo, argolas, boliche, etc. Os estudantes se mostravam entusiasmados por estudar estas novas práticas.</p> <p>Havíamos observado que no estudo do slackline, as questões corporais fizeram que organizássemos mais atividades com adaptações e flexibilizações, havíamos pensado em selecionar alguma prática que não colocasse em destaque nada que valorizasse força, equilíbrio ou velocidade, para contemplar as pessoas com mais dificuldade de mobilidade.</p>	

ATIVIDADES REALIZADAS	
03/05/2017	MAPEAMENTO: A partir da proposta de esportes e jogos de pontaria, mapeamos nesta aula que tipo de jogos/brincadeiras os estudantes reconhecem e quais são seus espaços de ocorrência social. Em seguida organizamos grupos que participaram dos jogos de forma competitiva. Realizamos as brincadeiras da boca do palhaço, argolas, acertar o alvo demarcado no chão e dardo.
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
<p>Os estudantes reconheceram os jogos de pontaria em diferentes espaços sociais, como nas olimpíadas, nas festas juninas e parques.</p> <p>Observa-se que por conta da individualidade das práticas de pontaria foi difícil a cooperação na organização em grupos que se contrastava com a competitividade enquanto experimentaram os jogos.</p> <p>Os estudantes demonstraram bastante interesse nas vivências e gostaram do formato competitivo.</p> <p>Não foi necessário a adaptação nem de flexibilização para a participação dos estudantes com deficiência.</p>	

ATIVIDADES REALIZADAS	
10/05/2017	MAPEAMENTO: Ainda com jogos de pontaria a proposta de aula desta vez foi que se experimentasse o Golfe, <i>Croque / Gateball</i> , Basquete (lance livre) e a Bocha. Divididos em dois grupos ao longo da aula os alunos foram experimentando os diferentes esportes.
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	

Diferente da aula anterior, divididos em dois grupos, observou-se uma competitividade mais saudável durante os jogos. A aula aconteceu sem a necessidade de adaptação aos estudantes com deficiência, que participaram de todos os jogos, inclusive, obtendo boas pontuações, superando as expectativas de alguns colegas.

Durante as ações de mapeamento, uma senhora 85 anos, nascida no Japão e que frequenta a escola para aprender português, pois não domina o idioma - nos informou que jogava o *Gateball* no clube escola ali do bairro. A comunicação com ela é bem difícil, temos uma outra aluna, também japonesa que faz as mediações quando necessário, mas como elas não são do mesmo módulo não é sempre que ela consegue nos ajudar.

Achamos interessante ter uma participante da prática corporal em nossas aulas, dessa forma trabalharíamos com uma prática presente no entorno da escola, com uma representante no grupo e trabalharíamos com uma prática corporal que não valorizava a força, a velocidade ou o equilíbrio.

ATIVIDADES REALIZADAS	
17/05/2017	<p>Vivência e experimentação: A atividade da aula apresentou o esporte <i>Croquet / Gateball</i> se aprofundando nos objetivos, técnicas e estratégias da prática esportiva.</p> <p>Iniciamos a aula com o aquecimento e em seguida realizamos as competições de forma individual e coletiva.</p>
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
<p>Observamos que alguns estudantes possuem dificuldades em planejar ações e estratégias e alguns outros não entenderam as regras do esporte. Porém de forma geral se mostraram animados e se mostraram bastante atentos à aula.</p> <p>Para os estudantes com deficiência não foi necessária nenhuma adaptação, apenas uma orientação no momento em que eles realizariam as tacadas, demonstrando em qual “casinha” deveria tentar acertar a bolinha.</p>	

ATIVIDADES REALIZADAS	
24/05/2017	<p>Vivência e experimentação: Abordamos o jogo de Golfe como possibilidade de comparação entre as duas modalidades esportivas. A experimentação das tacadas e das técnicas do jogo forma centrais nessa aula.</p>
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
<p>Observamos bastante dificuldade dos estudantes em conseguir reproduzir as tacadas do jogo de Golfe, de forma em que eles não fizessem o movimento lentamente, mas sim rápido e certo como compõe a dificuldade que o Golfe exige. As atividades foram realizadas em três “estações” de experimentação das tacadas em diferentes distancias, o que requer diferentes formas / técnicas específicas. Os estudantes apresentaram algumas dificuldades, pois tentavam reproduzir tacadas fortes como vistas em na televisão, sem avaliar qual era a situação do jogo/distância do buraco.</p> <p>Muitos estudantes acertavam o buraco de primeira e ficavam admirados de terem conseguido. Muitos estudantes com deficiência acertaram com muita facilidade.</p>	

A Carminha, apesar da dificuldade de segurar o taco e ficar em pé, acertou praticamente todas as tacadas de primeira, e os demais estudantes ficaram surpresos.

ATIVIDADES REALIZADAS	
31/05/2017	Aprofundamento e ampliação: A aula enfatizou as características e regras que do jogo de Golfe. Tamanho do campo, número de buracos, tipos de tacos e nomes de tacadas. Após as detalhadas definições do jogo, para que pudesse haver um aprofundamento e uma ampliação, foi proposto aos estudantes que se dividissem em duplas para a experimentação do jogo, com a tentativa de relembrar as regras e técnicas.
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
<p>De maneira geral todos se mostraram participativos e concentrados no jogo, além de estar sempre tentando contemplar na prática o que se havia estudado anteriormente sobre o esporte. Observou-se um contentamento dos alunos com deficiência por estarem participando de maneira efetiva assim como os outros estudantes.</p> <p>A dona Mytio, praticante do <i>Gateball</i>, por motivos particulares saiu da escola, por esse motivo achamos que manteríamos o nosso foco sobre o estudo do golfe, visto que um dos motivos da escolha da tematização era a presença da praticante nas nossas aulas.</p>	

ATIVIDADES REALIZADAS	
07/06/2017	Aprofundamento/ampliação e ressignificação: Enquanto possibilidade de aprofundamento, ampliação e ressignificação e exibimos vídeos que mostravam um pouco sobre a prática do esporte. Realizamos um debate sobre quem acessa e pratica essa modalidade esportiva, os custos, os materiais necessários entre outras curiosidades que envolvem esse esporte.
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
<p>De forma geral todos conseguiram se propor a pensar sobre o Golfe a partir dos vídeos e debate. Havendo um consentimento em que no Brasil, o golfe é um esporte elitizado e muito pouco popularizado em relação a outros devido aos seus custos.</p> <p>Maria relatou que seu patrão joga golfe e ele paga R\$250,00 para a sua irmã carregar os tacos para ele durante o jogo. Ela também demonstrou conhecimento dos custos da prática como valores de bolinhas e tacos.</p> <p>Severino questionou a presença de um dos vídeos que era uma reportagem de um jornal de Pernambuco. Ele questionou se no Nordeste havia golfe, pois lá a pobreza é muito grande.</p> <p>Os estudantes com deficiência, apesar de assistirem os filmes, não souberam apresentar os conhecimentos contidos nos vídeos.</p> <p>Também tivemos dificuldades com as três estudantes surdas, pois os vídeos não tinham legenda.</p>	

ATIVIDADES REALIZADAS	
14/06/2017	Vivências, ampliação e aprofundamento: após assistir os vídeos reconhecemos os diferentes materiais necessário para a realização da prática. Levei para a aula um taco oficial, emprestado por um professor do CIEJA, e um “tee”- pino onde a bola é colocado par dar a tacada inicial. Esses novos materiais proporcionaram novas experiências nas formas de dar as tacadas.
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
A questão da aula ser realizada no asfalto está prejudicando muito o andamento das práticas, pois não conseguimos fazer um jogo completo pela ausência de mais tapetes que permitam a realização do jogo em um espaço maior. Propus aos estudantes realizarmos uma vivência do golfe no parque, pois o gramado e o espaço nos proporcionará uma melhor aproximação com a prática, e os estudantes toparam. Esse dificultador está fazendo com que haja um esgotamento das possibilidades de experimentação e desmotivando o andamento do trabalho. Finalizaremos o estudo com a vivência no parque.	

ATIVIDADES REALIZADAS	
21/06/2017	Com uma nova proposta – realização de uma festa junina na escola – nunca havíamos feito no período da manhã – suspendemos o estudo do golfe e do <i>gateball</i> , retomando-os após o recesso. As próximas três aulas de educação física e as oficinas de sexta serão destinada para o ensaio da quadrilha. Por isso nossa vivência do jogo de golfe no parque para finalizar o trabalho foi adiada para o segundo semestre.
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
Alguns estudantes apresentaram algumas dificuldades para entender os movimentos, os momentos de trocas, as mudanças de direção, mas ao final tudo deu certo. Foi necessário a presença das pibidianas, dos estagiários de cefai, e de alguns professores para que alguns estudantes (com e sem deficiência) entendessem alguns passos da dança.	

ATIVIDADES REALIZADAS	
28/06/2017	Novamente retomamos o ensaio da quadrilha. Combinamos que no dia da festa professores e estagiários iriam dançar junto com os estudantes para que consigamos realizar a “coreografia”, pois sem a presença deles alguns estudantes, principalmente com deficiência não estavam conseguindo lembrar da coreografia.
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
Com a turma das 10h não foi possível realizar o ensaio por conta de uma prova externa que foi aplicada no CIEJA. Porém nas outras turmas observou-se avanços em relação ao senso de direção e aos passos que continham dificuldades.	

A festa foi realizada na sexta-feira 30/06/2017, dentro dos períodos de aulas. Cada estudante traria um prato de doce ou salgado e a escola forneceu os refrigerantes e sucos. No dia da festa é tudo gratuito, comida, bebidas e as brincadeiras. Tentando atrelar algumas práticas estudadas nas aulas de educação física com a festa, organizamos algumas brincadeiras que os estudantes tinham apontado como práticas corporais de pontaria. Tivemos as brincadeiras: frango na panela, boca do palhaço e jogo das argolas, prática levantadas pelos estudantes como jogos de pontaria de uso social. No dia da festa todos estavam muito felizes, a festa estava cheia, a maioria dos estudantes estavam vestidos a caráter, as mesas fartas e a quadrilha contou com a participação de muitos estudantes.

**REGISTROS DAS ATIVIDADES REALIZADAS DURANTE O SEGUNDO SEMESTRE DE
2017**

ATIVIDADES REALIZADAS	
09/08/17	<p>Vivência: para encerrar o estudo do golfe fomos ao parque para a realização da partida de golfe no espaço gramado e mais amplo.</p> <p>Iniciamos a aula retomando o funcionamento de uma partida de golfe, lembrando algumas regras, e evidenciando que no jogo de hoje necessitaria a utilização da mais força para as tacadas de longa distância. O objetivo desta aula era que os estudantes pudessem ter uma vivência mais próxima do golfe que eles conheciam e haviam visto nos vídeos.</p>
TURMA: MÓDULOS 1, 2 E 3 DOS PERÍODOS DA MANHÃ (7H30)	
NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES NA AULA: 18	
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: 6	
ADAPTAÇÕES E FLEXIBILIZAÇÕES	
<p>Para um melhor entendimento do jogo, foram feitas algumas flexibilizações nas regras do jogo, permitindo começar o jogo com a bolinha mais próxima do buraco. Para os usuários de cadeira de rodas, professores e estagiário conduziam as cadeiras para que a velocidade da cadeira fizesse com que o taco empurrasse a bolinha. Também utilizamos tacos de papelão para que alguns estudantes conseguissem segurá-lo.</p>	
PONTOS POSITIVOS	
<p>Bom entendimento para um primeiro momento de jogo, todos os alunos participaram, inclusive todos os estudantes com deficiência se interessaram pela prática. Algumas senhoras lembraram o nome do “tee”, trouxeram informações sobre o que havíamos estudado e afirmaram ter gostado bastante do estudo do golfe, pois era mais fácil do que o slackline e elas tinham conseguido acertar os buracos muitas vezes.</p>	
PONTOS NEGATIVOS	
<p>A ausência de alguns estudantes</p>	
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
<p>Observamos que muitos estudantes faltaram, mas os que foram estavam bem animados e competitivos. Os estudantes com deficiência tiveram mais dificuldades de mirar com uma longa distância, principalmente pela maneira que seguravam no taco, o qual foi reforçado pela professora e pelas estagiárias, mas não houve plena compreensão. As regras ainda não são compreendidas por todos.</p>	

TCHOUKBALL – Compramos novos materiais para as aulas de Educação Física, dentre eles adquirimos dois quadros de remissão do tchoukball (material caro, custou R\$1300,00 cada, mas precisávamos gastar uma verba de bens duráveis, se não, não receberíamos o próximo repasse para poder comprar bens de consumo). Essa nova aquisição fez com que eu optasse por utilizar o material,

tematizando o Tchoukball, pois afinal foi dinheiro público gasto, e ele deveria se reverter em ações com os estudantes.

Já havíamos tematizado duas práticas individuais, pensando nos princípios do currículo cultural, poderíamos experimentar uma prática coletiva, e por isso o Tchoukball foi eleito por mim, como uma prática nova, de outra cultura, que seria apresentada.

ATIVIDADES REALIZADAS	
16/08/17	<p>Experimentação da prática corporal <i>Tchouckball</i> com atividades individuais e coletivas de arremessos e defesas da bola no quadro de remissão</p> <p>Iniciamos as aulas com um aquecimento e em seguida, em círculo, fizemos uma atividade coletiva de passar a bola entre os alunos.</p> <p>Ao final foi possível dividir a turma em times e realizar uma partida do jogo. Terminamos a aula com um alongamento guiado por um encarte feito pela professora, em que todos os alunos receberam, com desenhos de exemplos de movimentos de alongamento.</p>
TURMA: 1A/2A	
NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES NA AULA: 12	
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: 2	
ADAPTAÇÕES E FLEXIBILIZAÇÕES	
Para esta turma foi necessário que houvesse uma flexibilização para os estudantes com deficiência, possibilitando um maior tempo para a experimentação com a bola e o quadro de remissão, visto que não estavam conseguindo receber a bola.	
PONTOS POSITIVOS	
Os grupos criaram estratégias para a atividade proposta com relação a aplicação de força, cálculo entre a distância de seu posicionamento e o quadro de remissão e dicas entre os estudantes para lançar no centro do quadro.	
PONTOS NEGATIVOS	
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
<p>Ao final da aula ficamos com os alunos Adriano e Rita (ambos com deficiência intelectual) para treinar arremesso no quadro de remissão. Percebemos eles, nesse momento, mais á vontade para fazer os arremessos.</p> <p>O aluno Adriano ficou muito ansioso e isso atrapalhou um pouco sua concentração, para isso foi importante a “pressão” da professora para que ele arremessasse a bola no momento certo.</p>	

ATIVIDADES REALIZADAS	
16/08/17	<p>Experimentação da prática corporal Tchouckball</p> <p>Vivência do <i>Tchouckball</i>. Realizamos passes, arremessos e defesas utilizadas no jogo de Tchouckball. Também apresentamos as principais regras para realização dos jogos. Ao final realizamos um jogo.</p> <p>Durante a explicação das regras, apresentávamos as “jogadas” para exemplificar a explicação. Ao final foi possível dividir a turma em times e realizar uma partida do jogo. Terminamos a aula com alongamentos.</p>
TURMA: 1B/ 2B	
NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES NA AULA: 15	
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: 6	
ADAPTAÇÕES E FLEXIBILIZAÇÕES	
Aos comandos dados com apito, foi acrescentado o uso de uma bandeira que era levantada ao som desse apito, dessa forma, as alunas surdas conseguiram realizar a atividade	
PONTOS POSITIVOS	
<p>A prática do <i>Tchouckball</i> foi bem aceita pelos estudantes, os quais se demonstraram empolgados e curiosos em aprofundar neste conhecimento.</p> <p>Observamos que as atividades propostas no início das aulas, com desafios coletivos ao grupo foram bem avaliadas pelos estudantes.</p>	
PONTOS NEGATIVOS	
Percebemos que equipes com muito jogadores impossibilita a participação de todos. Ao final fizemos um balanço, e percebemos que deixamos os alunos com deficiência um pouco de fora da prática.	
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
<p>Este grupo, particularmente, está muito interessado na prática. Notamos que para um bom entendimento das regras será melhor trazermos um vídeo com imagens do jogo. Notamos que com essa turma já conseguimos dividir times e fazer uma pequena competição.</p> <p>Tivemos dificuldade de equilibrar os times para o jogo de <i>Tchouckball</i> visto que as questões de mobilidades comprometem bastante a formação das equipes.</p> <p>Notamos que uma estudante auxiliou muito um dos estudantes com deficiência, o que acreditamos, ser muito bom para a participação ativa de todos.</p>	

ATIVIDADES REALIZADAS	
23/08/17	Iniciamos a aula em sala de aula, apresentamos para os estudantes um vídeo com regras, origem e sua história no Brasil. Os alunos puderam conhecer e aprofundar ainda mais os conhecimentos sobre o jogo de Tchoukball. Também tiveram a oportunidade de ressignificar a prática, por meio do vídeo, onde fora apresentado outras possibilidades de jogo, como times da terceira idade e times mistos.
TURMA: 1A/ 2 A	
NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES NA AULA: 16	
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: 3	
ADAPTAÇÕES E FLEXIBILIZAÇÕES	
Não houve necessidade.	
PONTOS POSITIVOS	
O desenho da quadra e da área de ataque ajudou na questão espacial melhorando o entendimento das regras do jogo. A ferramenta do vídeo ajudou muito na absorção do jogo tchoukball de maneira geral.	
PONTOS NEGATIVOS	
A turma não conseguiu compreender com totalidade as regras apresentadas nos vídeos, dificultando a dinâmica do jogo. Entretanto, percebemos maior competitividade entre os estudantes e empenhamento para concluir as jogadas.	
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
Novamente fizemos o balanço de que precisamos incentivar a participação dos estudantes com deficiência, que durante o jogo acabam participando menos.	

ATIVIDADES REALIZADAS	
23/08/2017	<p>Iniciamos a aula, ainda na sala, com um vídeo sobre a história, as regras e também exibindo uma partida de <i>Tchoukball</i>, para que os alunos se familiarizassem com a prática e observassem sua dinâmica.</p> <p>Seguimos para a rua em frente à escola para que, após a realização de exercícios de aquecimento, realizássemos algumas ações envolvendo a prática do <i>Tchoukball</i>. Mostramos a bola que é utilizada para a prática desse esporte, que é a mesma utilizada no Handebol.</p> <p>Trocas de passes e arremessos no aro, antecederam algumas partidas que envolveram grupos de alunos. Algumas regras foram demonstradas à medida que o jogo acontecia, para que os estudantes as memorizassem.</p> <p>Foi demarcado no chão em frente ao aro, um traçado em forma de meio círculo, para que os estudantes se atentassem a regra de não poderem ultrapassar a linha, assim como o rebote da bola que não pode ocorrer dentro do meio círculo.</p>
TURMA: 1B/ 2B	

NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES NA AULA: 16
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: 5
ADAPTAÇÕES E FLEXIBILIZAÇÕES
<p>A professora Neide realizava a tradução do que era veiculado no vídeo para as alunas surdas.</p> <p>Como a bola para a prática do <i>Tchoukball</i> é pequena e a maioria dos estudantes tem dificuldade em manuseá-la, optamos por utilizar a bola de vôlei, para que eles tivessem maior facilidade com a prática.</p>
PONTOS POSITIVOS
<p>A marcação da quadra auxiliou os alunos no entendimento de algumas regras do jogo. Tomamos o cuidado de equilibrar os grupos misturando os alunos que tinham mais dificuldade com aqueles que possuíam menos ou nenhuma. Isso foi fundamental para dar oportunidade de participação para o maior número de estudantes, proporcionado inclusive a participação de alunos com deficiência.</p>
PONTOS NEGATIVOS
<p>A dificuldade em introduzir as alunas com deficiência Carminha e Gislaine pois, a prática do <i>Tchoukball</i> exige uma dinâmica que dificulta a participação de todos os alunos.</p>
OBSERVAÇÕES DAS AULAS
<p>Os estudantes identificaram as diferenças entre as bolas de Handebol e vôlei pela textura, peso e tamanho.</p> <p>Decidimos que na próxima aula deveríamos deixar mais claras regras que envolvem o esporte em questão.</p>

	ATIVIDADES REALIZADAS
30/08/2017	<p>Experimentação e aprofundamento</p> <p>Atividades de lançamento no quadro de remissão com a intenção de direcionar os arremessos, fazendo com que os estudantes entendam os ângulos durante os arremessos do tchoukball. A atividade objetivava acertar a bola dentro de alguns bambolês colocado no chão, a partir do arremesso da bola no quadro de remissão. Também foi realizado um jogo de <i>Tchoukball</i>.</p> <p>Depois de algumas tentativas, partimos para o jogo entre os grupos de estudantes. O tempo todo as regras eram lembradas.</p> <p>Logo após a prática realizamos exercícios de alongamento e finalizamos com uma conversa sobre a vivência e as regras do <i>Tchoukball</i>.</p> <p>Perguntamos para os estudantes se estes concordavam em realizarmos a próxima aula no Parque próximo a escola, por conta do espaço ampliado, o qual proporcionará times com mais integrantes e jogadas mais duradouras. A turma aceitou e ficou combinado a nossa ida</p>

TURMA: 1A/ 2A
NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES NA AULA: 19
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: 3
ADAPTAÇÕES E FLEXIBILIZAÇÕES
<p>No momento do jogo foi realizada uma flexibilização para dois estudantes com deficiência que possuem medo da bola, possibilitando que os demais membros do grupo pudessem entregar a bola em suas mãos, ao invés de lança-las para eles. Dessa maneira o jogo ocorria sem muitas interrupções realizadas pelas faltas, principalmente da bola cair no chão.</p> <p>Nesta aula os estudantes com deficiência realizaram as mesmas atividades no mesmo período de tempo, o que auxiliou em suas participações.</p>
PONTOS POSITIVOS
<p>O reconhecimento por parte dos alunos de que, o modo como se arremessa a bola no quadro de remissão está diretamente vinculada a ideia de acertar o alvo. Vale ressaltar, que algumas educandas sem deficiência têm auxiliado muito os estudantes com deficiência, como já foi relatado anteriormente, tendo uma participação maior de todos.</p>
PONTOS NEGATIVOS
<p>Organização da atividade. A saída dos alunos que arremessavam, atrapalhava o aluno que viria em seguida. As vezes o próximo a arremessar se atrapalhava com a saída do anterior, pois havia certa demora entre o arremesso e a saída do aluno.</p> <p>Por conta de haver alguns educandos faltosos nesta turma, não está havendo compreensão das regras do <i>Tchokcball</i>, o que limita a dinâmica no momento do jogo</p>
OBSERVAÇÕES DAS AULAS
<p>A aluna Bia, que, algumas vezes não interage com o grupo e não gosta de participar das atividades, realizou o arremesso e o recebimento da bola com facilidade.</p> <p>O aluno Adriano que, normalmente, mobiliza a atenção de todos demonstrando grande ansiedade, mostrou-se mais tranquilo.</p>

ATIVIDADES REALIZADAS
<p>06/09/2017</p> <p>Por conta da chuva, não fomos ao Parque, reprogramando o passeio para a próxima aula. Realizamos a aula dentro da sala, iniciando com aquecimento e exercícios de alongamento com auxílio de faixa elástica. Aproveitamos para retomar algumas questões sobre o tchoukball – regras, história e sua apresentação como o “esporte da paz” – registro oral com os estudantes anotado pela professora</p>
TURMA: 1A/ 2A
NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES NA AULA: 10
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: 3

ADAPTAÇÕES E FLEXIBILIZAÇÕES	
Não houve necessidade, pois, a professora foi a escriba do registro coletivo	
PONTOS POSITIVOS	
PONTOS NEGATIVOS	
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
Notamos que ao questionar sobre as características do <i>Tchouckball</i> as regras são a maiores dificuldades para recordar, contudo reconhecem o discurso equivocado do <i>Tchouckball</i> ser considerado um esporte da paz.	

ATIVIDADES REALIZADAS	
13/09/17	<p>Experimentação e Aprofundamento</p> <p>Neste dia tivemos a oportunidade de levar os estudantes, de várias turmas, até o Parque da Previdência para realizar jogos num campo maior e ter mais liberdade para certas jogadas. Começamos com nosso aquecimento e depois partimos para lances entre os alunos numa grande roda. Logo depois treinamos arremessos no quadro de remissão. Havia mais de 30 pessoas no dia, e para que todos pudessem fazer algo enquanto esperavam para entrar em campo com seu time, levamos o slackline para que os estudantes se distraíssem e retomassem essa prática que foi feita no primeiro semestre. Conseguimos 4 equipes e misturamos os módulos (1,2 e 3). Com um campo maior ensinamos novas estratégias de jogo.</p>
TURMA: 1 A/2 A 1B/2B 3 A/3B/3C/3D	
NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES NA AULA: sem contagem	
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: sem contagem	
ADAPTAÇÕES E FLEXIBILIZAÇÕES	
Não houve.	
PONTOS POSITIVOS	
Percebemos os times mais entrosados, criando estratégias de jogo e fazendo jogadas mais elaboradas. O clima de competição deixou os jogos mais emocionantes	
PONTOS NEGATIVOS	

Estamos com dificuldade de promover uma atividade que todos consigam jogar juntos, pois os estudantes com deficiência não estão conseguindo receber as bolas e participar ativamente do jogo, que no caso, é muito dinâmico. Precisamos encontrar medidas para auxiliar tal dificuldade.

OBSERVAÇÕES DAS AULAS

Foi interessante mudar o local de atividade, o campo maior possibilita várias outras jogadas e estratégias. Pudemos perceber o quanto que esses estudantes entenderam e estão gostando dessa prática

ATIVIDADES REALIZADAS	
27/09/2017	<p>Aprofundamento e Ampliação</p> <p>Realizamos diferentes tipos de arremessos, individualmente e em duplas no quadro de remissão. Dessa forma conhecemos os diferentes tipos de arremessos do <i>Tchouckball</i>. Em seguida realizamos desafios individuais com marcação de tempo para um determinado número de arremessos.</p> <p>Terminamos a aula na sala com uma atividade de leitura e exposição por parte da professora e na qual os alunos respondiam questões, sobre o esporte, de maneira coletiva.</p>
TURMA: 1A/ 2 A	
NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES NA AULA: 18	
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: 3	
ADAPTAÇÕES E FLEXIBILIZAÇÕES	
Para os estudantes com deficiência, Adriano, Rita e Bia, foram realizadas atividades de interpretação das características da prática do <i>Tchoukbal</i> , a partir do reconhecimento de desenhos relacionados com a aula de Educação Física	
PONTOS POSITIVOS	
Não houve.	
PONTOS NEGATIVOS	
Não houve.	
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
Notamos certa dificuldade na compreensão das regras do jogo, pelo estudante Antonio. Decidimos por observá-lo com mais atenção para tentar compreender sua dificuldade. O estudante que possui dificuldade em manter-se concentrado nas atividades, conseguiu compreender que, para o desenvolvimento da atividade proposta, acertar o alvo, é necessário que, ao arremessar a bola, o estudante deve ir para o final da fila.	

	ATIVIDADES REALIZADAS
27/09/17	Nesta aula iniciamos com os exercícios de aquecimentos, já utilizados e focamos em uma atividade de lançamento da bola em cestos (de lixo), posicionados dentro da quadra, isto é, o objetivo era lançar a bola no quadro de remissão de forma que quando voltasse atingisse os cestos. Também foi realizado um jogo de <i>Tchoukball</i> , e finalizamos com alongamento.
TURMA: 1B/2B	
NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES NA AULA: 16	
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: 6	
ADAPTAÇÕES E FLEXIBILIZAÇÕES	
Novamente usamos a ferramenta da bandeira para sinalizar junto ao apito, facilitando o entendimento do jogo para as alunas surdas.	
PONTOS POSITIVOS	
Houve avanços na dinâmica do jogo.	
PONTOS NEGATIVOS	
Notamos dificuldades no entendimento de algumas regras, é preciso lembrá-los	
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
Como o começo do jogo fizemos algo mais pontual (arremesso nas cestas) a participação dos alunos com deficiência foi melhor e mais ativa, pudemos parar e entregar a bola para cada um, respeitando seu tempo e, em alguns casos, a pouca mobilidade.	
Queremos destacar a participação do aluno Marcelo, que nos ajuda muito com os alunos com deficiência.	

	ATIVIDADES REALIZADAS
04/10/17	Iniciamos com nosso aquecimento e em seguida fizemos exercícios de passe de bola diferenciados em dupla. Logo após, começamos o jogo, com 3 equipes se revezando. Ao término, foi feito um alongamento com a participação e sugestões dos alunos.
TURMA: 1A/2A	
NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES NA AULA: 15	
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: 03	
ADAPTAÇÕES E FLEXIBILIZAÇÕES	
Não consideramos falta quando um aluno com deficiência começa o jogo com ataque no quadro de remissão e não faz o passe necessário.	

PONTOS POSITIVOS
Comentário de uma estudante de como ela gosta da prática e das aulas de Educação Física.
PONTOS NEGATIVOS
Grupo com dificuldade em lembrar as regras do jogo.
OBSERVAÇÕES DAS AULAS
Durante uma partida fizemos um time apenas com a professora e estagiárias, assim, foi possível demonstrar estratégias de jogo e formas de se organizar no espaço da quadra, a fim de melhorar a dinâmica do jogo.

11/10/17	ATIVIDADES REALIZADAS
	Com duas turmas a mais, iniciamos com os exercícios de aquecimentos, após isso foi realizado um jogo de <i>Tchoukball</i> , com times bem equilibrados, nos atentamos a isso na hora da escolha das equipes. Com a turma cheia, e muita competitividade, foi necessário ficar lembrando os educandos das regras do jogo. E finalizamos a aula com alongamento.
TURMA: 1A /2A /3 A/ B	
NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES NA AULA: --	
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: 5	
ADAPTAÇÕES E FLEXIBILIZAÇÕES	
Não houve	
PONTOS POSITIVOS	
Alunos bem entrosados.	
PONTOS NEGATIVOS	
Não houve.	
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
Ao final da aula fizemos uma dinâmica com o educando Adriano, pautando as divisões de times, pelas cores do colete, focando assim na questão de pertencimento de seu time e para quem ele deve lançar a bola.	

	ATIVIDADES REALIZADAS
11/10/17	Convidamos duas turmas a mais para essa aula. Iniciamos com aquecimento, e práticas de passes diferenciados de bola em duplas. Quando começamos o jogo resolvemos dividir os times entre homens e mulheres, como parte de uma experiência. Ao final fizemos um alongamento.
TURMA: 1A/2A e 3A/3B	
NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES NA AULA: –	
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: 6	
ADAPTAÇÕES E FLEXIBILIZAÇÕES	
–	
PONTOS POSITIVOS	
Nessa turma há muita competitividade, alguns alunos jogam muito bem e já entenderam as regras e estratégias de jogo. Adicionar outra turma aumentou a competição, mas de forma saudável o jogo ficou mais rápido e divertido.	
PONTOS NEGATIVOS	
Com o jogo mais competitivo e dinâmico, os alunos com mobilidade reduzida não quiseram participar dos jogos. Analisamos também que não seria tão seguro para eles ficarem na quadra sentados em cadeiras.	
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
Dividimos entre homens e mulheres as equipes, o que possibilitou o entrosamento dos times e melhorou a participação de todos.	

	ATIVIDADES REALIZADAS
18/10/2017	REUNIÃO PEDAGÓGICA
TURMA: 1A/ 2A e 1B/2B	
NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES NA AULA:	
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA:	
ADAPTAÇÕES E FLEXIBILIZAÇÕES	
–	
PONTOS POSITIVOS	
–	

PONTOS NEGATIVOS
–
OBSERVAÇÕES DAS AULAS
–

26/10/17	ATIVIDADES REALIZADAS
	Participação do jogador da Seleção brasileira de Tchoukball, Arquimedes. Iniciamos a aula com uma conversa com o jogador, onde ele fez uma introdução sobre o esporte e como conheceu a prática, em seguida foi aberta uma rodada de perguntas para ele, que respondeu a todos com muito entusiasmo. Logo após, fomos para “quadra” onde ele demonstrou o som da bola no quadro, esse som nomeia a prática, assim que a bola toca o quadro de remissão ela faz o som “tchouck”. Ele também demonstrou algumas jogadas e estratégias, e demonstrou uma estratégia de jogo denominada espelho, que norteia todas os arremessos do jogo. Arquimedes também participou ativamente de algumas partidas.
TURMA: 1A /2A	
NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES NA AULA: –15	
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA: 4	
ADAPTAÇÕES E FLEXIBILIZAÇÕES	
Não houve.	
PONTOS POSITIVOS	
Os estudantes não ficaram intimidados com a presença do atleta e fizeram perguntas sobre o tchouckball, questionaram alguns pontos apresentados e gostaram muito de jogar com ele.	
PONTOS NEGATIVOS	
O tempo foi curto	
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
Os estudantes relembrou as regras junto ao atleta, foi possível ressignificar o título de “esporte da paz”. Observa-se que esta turma tem se interessado em aprofundar os conhecimentos da prática esportiva do <i>Tchoukball</i> .	

	ATIVIDADES REALIZADAS
01/11/2017	Iniciamos com aquecimento e fizemos em seguida, exercícios de alongamento com a demonstração dos movimentos feitos pelos alunos de acordo com o grupo muscular solicitado pela professora. Também foi realizado registro, por escrito, pelos alunos referentes as práticas corporais realizadas ao longo do ano.
TURMA: 1A/ 2A	
NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES NA AULA: 10	
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA:4	
ADAPTAÇÕES E FLEXIBILIZAÇÕES	
Foi realizado adaptações de acordo com o nível de dificuldade de cada aluno.	
PONTOS POSITIVOS	
Os alunos demonstraram familiaridade com as práticas lembrando dos respectivos nomes, assim como dos exercícios de alongamentos.	
PONTOS NEGATIVOS	
Não houve	
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
Os estudantes com deficiência apresentam os alongamentos quando solicitados e em muitas vezes reconhecem os grupos musculares solicitados a alongar.	

	ATIVIDADES REALIZADAS
08/11/2017	Nesta aula realizamos avaliações escritas, referente às regras, os materiais utilizados, a história e havia algumas questões de retomadas das práticas esportivas estudadas no semestre anterior. Vale ressaltar que as atividades aplicadas estavam flexibilizadas e adaptadas de acordo com a necessidade de cada estudante.
TURMA: 1A/ 2A	
NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES NA AULA: 13	
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA:4	
ADAPTAÇÕES E FLEXIBILIZAÇÕES	
Haviam 5 tipos de atividades escritas, a fim de adaptar as necessidades tanto dos estudantes com deficiência, quanto dos educandos sem deficiência, compreendendo e respeitando as dificuldades de cada um. Tais atividades foram flexibilizadas por meio da intervenção das estagiárias que ajudaram no que foi preciso e/ou solicitado	
PONTOS POSITIVOS	

De maneira geral a atividade foi bem eficaz, proporcionando as estagiárias e a professora analisar o que necessita ser enfatizado e o que foi compreendido
PONTOS NEGATIVOS
As palavras originárias dos esportes em inglês (ex.: <i>Slackline</i> e <i>Tchoukball</i>), foram um fator dificultante na leitura e escrita, principalmente, por estarem no primeiro ciclo da alfabetização
OBSERVAÇÕES DAS AULAS
Foi notório o quanto os alunos estão sabendo sobre as práticas que estudamos durante o ano.

	ATIVIDADES REALIZADAS
22/11/2017	Finalizamos o trabalho com uma aula onde disponibilizamos os materiais das três práticas estudadas durante o ano para que os estudantes relembassem o que havíamos feitos durante o ano.
TURMA: 1A/ 2A	
NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES NA AULA: 12	
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA:4	
ADAPTAÇÕES E FLEXIBILIZAÇÕES	
De acordo com o que precisavam	
PONTOS POSITIVOS	
Os estudantes lembraram nomes dos objetos, nomes dos movimentos demonstraram ter gostado das aulas	
PONTOS NEGATIVOS	
Alguns estudantes que estão “devendo” presenças preferiram ficar na sala pois acharam que a aula nesse formato não era aula.	
OBSERVAÇÕES DAS AULAS	
Interessante o posicionamento dos estudantes, não aceitam aulas que não lhes “ensinem” alguma coisa – mas a proposta não era de aula livre, era de retomar o que havia sido estudado.	

	ATIVIDADES REALIZADAS
29/11/2017	FOTOS FORMATURA
TURMA:	
NÚMERO TOTAL DE ESTUDANTES NA AULA:	

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA:
ADAPTAÇÕES E FLEXIBILIZAÇÕES
–
PONTOS POSITIVOS
–
PONTOS NEGATIVOS
–
OBSERVAÇÕES DAS AULAS