



UNIVERSIDADE TIRADENTES
DIRETORIA DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

HILANNA MAYARA LESSA SILVA

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE ESCOLAS
PÚBLICAS DO SERTÃO SERGIPANO: UM ESTUDO DE CASO

ARACAJU – 2017

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE ESCOLAS
PÚBLICAS DO SERTÃO SERGIPANO: UM ESTUDO DE CASO**

HILANNA MAYARA LESSA SILVA

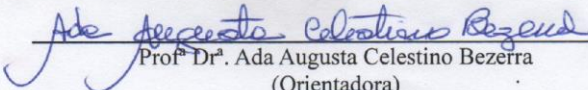
Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha 1- Pesquisa em Educação e Formação Docente – Universidade Tiradentes.

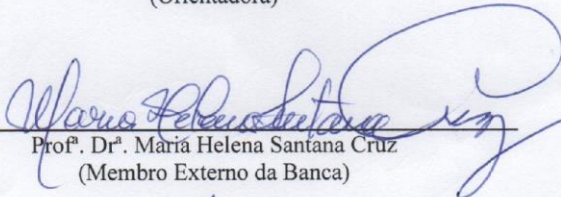
Professora-Orientadora: DRA. ADA AUGUSTA CELESTINO BEZERRA

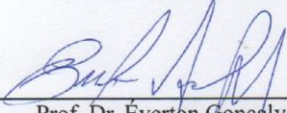
ARACAJU – 2017

DIRETORIA DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a. Ada Augusta Celestino Bezerra
(Orientadora)


Prof.^a. Dr.^a. Maria Helena Santana Cruz
(Membro Externo da Banca)


Prof. Dr. Everton Gonçalves de Ávila
(Membro Interno da Banca)

Aracaju,
Março- 2017

S613e

Silva, Hilanna Mayara Lessa

A educação física na formação de jovens e adultos de escolas públicas do sertão sergipano: um estudo de caso. / Hilanna Mayara Lessa Silva ; orientação [de] Profª. Drª. Ada Augusta Celestino Bezerra – Aracaju: UNIT, 2017.

157 p. il.: 30 cm

Inclui bibliografia.

Dissertação (Mestrado em Educação)

1. Educação física. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Trabalho docente. I. Bezerra, Ada Augusta Celestino. (orient.). II. Universidade Tiradentes. III. Título.

CDU: 976:37(813.7)

Dedico esta dissertação ao Deus pai, todo poderoso. Ao Espírito Santo, companheiro de todas as orações e a minha preciosa família, base de todo o meu ser.

Quando você sente medo, do teu lado eu estou;
E é bom que você saiba que eu sinto a sua dor;
Nunca, nunca se esqueça de que o mar posso acalmar;
E que eu sei o tempo certo da vitória te entregar;
Este tempo é necessário para te amadurecer;
E depois tem novidade para você.
Eu cuido de ti
Descansa em mim
Comece a sorrir
(Eu cuido de ti)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, todas as providências em minha vida, as oportunidades a mim proporcionadas, as pessoas maravilhosas colocadas ao meu lado, a sua presença constante, seu amor e cuidado infinito a mim destinado. Obrigada, pela capacitação diária, pelo discernimento, força, coragem e superação; nos momentos mais duros desse mestrado a Tua presença me confortava, nas alegrias o Teu amor inundava meu ser e me enchia da Tua infinita bondade.

Querido Deus, ao longo da minha vida, o Senhor cuidou de cada momento, cada detalhe, cada passo, desejo e direcionamento; me ensinou que o teu tempo é sempre, absolutamente sempre o melhor, e que, dessa forma, a minha vitória e conquistas irão chegar; mas não serão fáceis, nada que venha muito fácil é valorizado, por isso, diante dessa caminhada eu continuo a te pedir força e sabedoria, para enfrentar as dificuldades propostas e alcançar os objetivos almejados.

Agradeço imensamente, a minha orientadora professora Ada Augusta, tão doce, cuidadosa e de um enorme coração; tenho plena certeza que a senhora foi enviada por Deus, nesta vida para disseminar a humildade, bondade e fé, a todos aqueles, que passam pelo seu caminho. Foi dessa forma que a conheci e tive o imenso prazer de ser sua aluna, bolsista, orientanda, pupila (como assim nos chama) e agora...? Ah, agora sou uma pessoa e profissional melhor, sim professora! A senhora tem esse dom de transformar a vida de cada serzinho que tenha qualquer experiência com a senhora. Muito obrigada, de coração!!!!

Aos meus pais Edvaldo e Heloisa, ao qual, devo toda a minha educação, direcionamento, garra e exemplo de vida. Painho e Mainha, eu já agradeço a Deus todos os dias por me oportunizar tê-los em minha vida. Obrigada por todo esforço em me proporcionar a melhor educação possível, pelo apoio em meus projetos de vida e por serem meus exemplos. Eu amo vocês!!!!

Aos meus irmãos, Jéssica, Luana e Eduardo, por me apoiarem sempre, a gente até briga, às vezes, mas o amor fala mais alto e a gente se entende. Em especial a Jéssica, por tornarmos inseparáveis (literalmente né), nessa jornada em Aracaju, passamos por cada coisa né? Mas tudo isso nos fortaleceu, para alcançarmos o que temos hoje.

À Michael Vinicius e D. Ilda, por tornarem-se a minha segunda família em Aracaju. Um obrigado muito especial ao meu namorado, por suportar minhas angústias, chatices e desesperos desse mestrado. Só nós sabemos, não é? Sua companhia tornou mais leve todo esse peso do mestrado, obrigada amor.

Aos meus avós e minhas tias, vocês são uma preciosidade em minha vida, literalmente a minha base. Obrigada Vozinha Telma pela sua doçura e amor, tia Galega pelas orientações e conversas, Tia Elaine e Tia Juh, pela torcida e apoio. São vocês que ajudam a renovar minhas forças.

Um obrigado, com gostinho de cuscuz com tripa, as minhas amigas Qualis AAA. Vocês são demais; fizeram desse mestrado um obstáculo menor, mais engraçado, desesperador e leve; enfim com a cumplicidade de vocês tudo se tornou mais fácil. Nesse processo nos tornamos um quarteto com várias coisas em comum: a paixão pelo cuscuz com tripa, as conversas de

desespero sobre a escrita, a pouca frescura e um único foco, terminar essa dissertação para comemorarmos nossa vitória.

São partes, integrantes e essenciais do quarteto: Tati, a faladeira sem filtro. Um exemplo de vida, de força, inteligência, garra e humanidade; eita orgulho dessa mulher arretada, profissional comprometida e capoeira de alma, golpe e rasteira.

Diane, a esquecida. Literalmente né kkk, nunca vi uma pessoa que esquece de tudo, e essa talvez seja uma de suas virtudes, esquecer de tudo, até dos problemas; durante todo esse mestrado nunca te vi de mal humor, não há nenhum problema que tire essa sua capacidade de ver o lado bom, ou engraçado da vida.

E Bárbara, a nossa qualis AAA. Tenho certeza que a mais “redondinha” do grupo, sempre foi nossa co-orientadora, quanto trabalho nós lhe demos né kkk. Uma corujinha ambulante, com todas as virtudes de uma coruja, que consegue ver na escuridão o que os outros ainda não vêem, você sempre nos guiou nesse mestrado e clareou nossos caminhos.

Aos professores do programa PPED/Unit, por todo o conhecimento proposto, direcionamento, puxões de orelha e compreensão.

A professora Dinamara, pelas viagens em sua aula e quis aulas viu! Tive o prazer em aproveitar cada conhecimento adquirido, criado, sugerido e transformado em suas aulas.

Aos colegas de turma.

Aos professores avaliadores da minha banca, Maria Helena e Everton Ávila, como me senti segura ao ouvir suas sugestões e direcionamentos na qualificação. Obrigada por me mostrarem uma visão além do que eu não pude perceber, por todo o cuidado com o meu trabalho e pela riqueza que proporcionaram a ele.

Aos meus professores da graduação, Robson, Ângelo, Silvan, vocês são os meus exemplos nessa profissão. Agradeço em especial, ao professor Ângelo Paz, quem me ajudou desde sempre durante minha vida acadêmica, a quem eu tive o prazer de ser monitora, quanto conhecimento adquirir. E quem foi o responsável, por me orientar a tentar o mestrado em Educação. Professor meu muito obrigado.

Agradeço imensamente, a minha querida amiga Blenda, que coisa maravilhosa foi cruzarmos o mesmo caminho. Obrigada por todo apoio acadêmico, moral, amigo e espiritual. Você é um ser de muita luz.

À Soane, uma pessoa iluminada na qual eu pude conhecer e conviver.

A todos que fazem a família Obeduc, quanta coisa eu aprendi com vocês. Uma riqueza de valores e conhecimento. Um ambiente rico na construção do saber.

Aos meus amigos da APAE-Lagarto, obrigada por torcerem e me apoiarem sempre no meu crescimento pessoal e profissional. Em especial ao meu coordenador e amigo pessoal Rivaldo, obrigada pela enorme compreensão nesse processo, pelo apoio e motivação.

Agradeço a todos, que de forma direta ou indireta fizeram parte dessa jornada!

RESUMO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a Educação Física no contexto de uma investigação empírica na Educação Básica de Jovens e Adultos (EJA) no Baixo São Francisco, sertão sergipano. O pressuposto é que se trata de componente curricular importante na formação de crianças, jovens e adultos, consideradas as características e necessidades de cada fase do desenvolvimento humano e a conjuntura socioeconômica e cultural de cada região. O objetivo geral é analisar a relação entre os preceitos legais vigentes, o trabalho docente dos professores de Educação Física nas escolas públicas de EJA do município de Propriá e as expectativas/necessidades dos jovens e adultos dessa região. As categorias de análise são: políticas públicas para educação de jovens e adultos, trabalho e formação docente, formação e consciência corporal discente. Seu embasamento teórico dialoga com autores clássicos e contemporâneos, como: para tratar de EJA: Freire (1979, 2002, 2010) e Pinto (2010); tratando-se de formação docente: Cury (2000), Saviani (2009), Gatti (2011) e Tardif e Lessard (2009); discutindo a categoria Educação Física na EJA: Taffarel (2009). Metodologicamente configura-se como um estudo de caso no município de Propriá, escolhido dentre os municípios do Baixo São Francisco, que compara três unidades escolares da rede estadual: Escola Estadual Graccho Cardoso, Escola Estadual Dom Antônio dos S. Cabral e Escola Estadual Prof. Cezário Siqueira. Portanto, caracteriza-se pela abordagem qualitativa, à luz da inspiração do método dialético histórico. Os instrumentos utilizados, foram: entrevista semiestruturada para os docentes, questionários para os discentes (com questões abertas e fechada), observação em sala de aula e diário de bordo, cujos registros são discutidos a partir da análise de conteúdo de Bardin (2004). O critério de seleção das escolas abordadas reside: na oferta da EJA – Educação de Jovens e Adultos -, cujo alunado é constituído, predominantemente, de trabalhadores; localização nas diferentes áreas do município; número de matrícula na EJA e presença do professor licenciado em educação física. A necessidade de produção de conhecimentos sobre essa realidade, decorrente de nova inserção curricular e da perspectiva desenvolvida pelo OBEDUC/Unit (transdisciplinaridade) em que o corpo assume uma dimensão fundamental na formação integral do cidadão, justificam a opção pelo tema. O resultado da pesquisa, reafirma a hipótese proposta: o trabalho docente no componente curricular educação física não contempla as especificidades da educação básica de jovens e adultos do baixo São Francisco Sergipano, o que se deve à formação acadêmica, aos respectivos projetos pedagógicos das escolas, à ineficácia das diretrizes curriculares (fruto de processos excludentes pela insuficiência de discussão/participação na elaboração/execução e acompanhamento) e à interferência direta da condição socioeconômica, crítica e intelectual desses jovens e adultos em sua progressão, causando a evasão escolar a tal ponto que se caracteriza como um absenteísmo diante das relações sociais instaladas no contexto.

Palavras – Chave: Educação Física. Educação de Jovens e Adultos. Trabalho Docente.

ABSTRACT

This work has as aims to study Physical Education in the context of an empirical investigation in the Basic Education of Young and Adults (EJA) in Baixo São Francisco, Sertão Sergipano. The assumption has seen an important curricular component in the training of children, young people and adults, considering the characteristics and needs of each stage of human development and the socioeconomic and cultural context of each region. The general objective is to analyze the relationship between prevailing legal precepts, the teaching of Physical Education teachers in the public schools of EJA in the county of Propriá and the expectations / needs of young people and adults in this region. The categories of analysis are: public policies for youth and adult education, work and teacher training, training and student body awareness. The theoretical background is about classical and contemporary authors to deal with EJA, such as: Freire (1979, 2002, 2010) and Pinto (2010); (2000), Saviani (2009), Gatti (2011) and Tardif and Lessard (2009); Discussing the Physical Education category in the EJA: Taffarel (2009). Methodologically, it has configured as a case study in the county of Propriá, that it has seen chosen from among the county of Baixo São Francisco, which compares three schools in the basic education in Sergipe such as: Graccho Cardoso School, Dom Antônio dos S. Cabral School and Prof. Cezário Siqueira School. Therefore, this work has characterized by the qualitative approach, in the light of the inspiration of the historical dialectical method. The instruments used were: semistructure interview to the teachers, questionnaires to the students (with open and closed questions), classroom observation and logbook, whose records are discussed based on the content analysis of Bardin (2004). The selection criterion of the schools covered lies in the EJA offer - Youth and Adult Education - whose student body is predominantly made up of workers, from different areas of the county; Enrollment in the EJA and the presence of the licensed teacher in physical education. It is required to produce knowledge about this reality, due to a new curricular insertion and the perspective developed by OBEDUC / Unit (transdisciplinarity) in which the body assumes a fundamental dimension in the integral formation of the citizen, that justify the option for the subject. The result of the research, reaffirms the hypothesis proposed: the teaching in the physical education curricular component does not contemplate the specifics of the basic education of young people and adults in Baixo São Francisco Sergipano, due to the academic formation, the respective pedagogical projects of the schools. However, the ineffectiveness of curricular guidelines (exclusionary processes has seen insufficient discussion / participation in the elaboration / execution and follow-up) and to the direct interference of the socioeconomic, critical and intellectual condition of these young people and adults in their progression, causing school evasion to such an extent that Is characterized as an absenteeism before the social relations installed in the context.

Keywords: Physical Education. Youth and Adult Education. Teaching Work.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1:	Panorama do IDHM mediante a situação nacional.....	24
GRÁFICO 2:	Taxa de Analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais idade segundo as grandes regiões e algumas características selecionadas – Brasil - 2004/2013.....	40
GRÁFICO 3:	Importância do conteúdo da Educação na perspectiva discente.....	145

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1:	Número de funções docentes da EJA nas escolas públicas de Propriá.....	26
QUADRO 2:	Projetos governamentais voltados para a Juventude.....	52
QUADRO 3:	Campanhas e conferências realizadas a partir da Constituição de 1937, como medidas sobre a educação de adultos.....	72
QUADRO 4:	Programas governamentais a partir da Ditadura Militar.....	77
QUADRO 5:	Levantamento de Teses e Dissertações sobre a Educação Física na EJA.....	90
QUADRO 6:	Levantamento de periódicos sobre a Educação Física na EJA.....	97
QUADRO 7:	Questão 01 da entrevista aos docentes.....	110
QUADRO 8:	Questão 02 da entrevista aos docentes.....	110
QUADRO 9:	Componentes do saber docente.....	114
QUADRO 10:	Competências e habilidades da Educação Física, para EJAEF.....	125
QUADRO 11:	Competências e habilidades da Educação Física, para EJAEM.....	128
QUADRO 12:	Componentes que influenciam o trabalho docente.....	133
QUADRO 14:	Registros Referentes ao início da aula de cada docente.....	134
QUADRO 15:	Registros do desenvolvimento da aula de cada docente.....	135
QUADRO 16:	Representação final da aula de cada docente.....	140
QUADRO 17:	A participação e importância da Educação Física para os discente....	144

QUADRO 18:	Representação da pergunta de número 10 do questionário.....	148
------------	---	-----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1:	Perfil social e comparativo entre o município de Propriá, Sergipe e Brasil.....	23
TABELA 2:	Motivos de satisfação dos sergipanos em relação à vida segundo Charlot(2006).....	34
TABELA 3:	Taxa de Analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais idade segundo as grandes regiões e algumas características selecionadas – 2004/2013.....	39
TABELA 4:	Taxa de Analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais idade, por grupos de idade, segundo as Unidades da Federação e os municípios das capitais 2000/2010 – Sergipe.....	40

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1:	Representatividade do pensamento de Paulo Freire.....	63
FIGURA 2:	Discussões destacadas do levantamento de Teses e Dissertações.....	95
FIGURA 3:	Principais discussões destacadas do levantamento de artigos publicados em periódicos.....	100
FIGURA 4:	Formação x saberes docente x trabalho docente.....	113

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós – graduação em Pesquisa e Educação
BTDC	Banco de Teses e Dissertações da CAPES
CEAA	Campanha de Educação Adolescentes e Adultos
CEE	Conselho Estadual de Educação de Sergipe
CEJUV	Coordenadoria Especial de Juventude
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferências Internacionais de Educação de Adultos
DNEJA	Diretrizes Nacionais para EJA
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAEF	Educação de Jovens e Adultos de Ensino Fundamental
EJAEM	Educação de Jovens e Adultos de Ensino Médio
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificações e Competências de Jovens e Adultos
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IDHME	Índice Desenvolvimento Humano Municipal Educacional
IDHML	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Longevidade
IDHMR	Índice Desenvolvimento Humano Municipal de Renda
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógico

ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
OBEDUC	Observatório de Educação
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPED	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa de Integração Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PT	Partido dos Trabalhadores
SEED	Secretaria Estadual de Educação
SINAJUV	Sistema Nacional de Juventude
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TRANSEJA	Transdisciplinaridade na Literacia e Numeracia de Jovens e Adultos do Semiárido Sergipano
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNIT	Universidade Tiradentes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Tema, Problema e Caracterização do estudo.	17
1.2	Estrutura da Dissertação	29
2	POLÍTICAS PÚBLICAS: JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO	31
2.1	Juventude	31
2.2	Educação	38
2.3	Trabalho	43
2.4	Políticas Públicas	48
3	A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E DA EDUCAÇÃO FÍSICA NESSA MODALIDADE NO BRASIL	56
3.1	Os fundamentos da EJA e a contribuições de Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire e dos clássicos que os fundamentam.	56
3.2	O processo histórico e conceitual da Educação de Jovens e Adultos	65
3.3	Avanços e retrocessos da história da Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica no Brasil	84
3.4	Estado do Conhecimento	89
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PROPRIÁ - SERGIPE (APROPRIAÇÃO TEÓRICO – PRÁTICA)	102
4.1	A especificidade da profissão professor	105
4.1.1	Perfil docente de Educação Física da EJA do município de Propriá	108
4.2	Formação e Saberes Docentes	113
4.2.1	Formação docente em Educação Física e suas contribuições para EJA: uma realidade retratada por três professores pesquisados.	119
4.3	Diretrizes Curriculares da EJA, PPP e participação docente.	123
4.4	Teoria e Prática no Trabalho Docente	132
5	A FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CIDADE DE PROPRIÁ, MUNICÍPIO DO BAIXO SÃO FRANCISCO SERGIPANO.	143
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
	REFERÊNCIAS	153
	APÊNDICES	165
	ANEXOS	171

1 INTRODUÇÃO

Esta investigação integra a linha de pesquisa Educação e Formação Docente do programa de pós-graduação em educação (PPED/UNIT). Seu objeto de estudo é o trabalho docente em curso na rede pública, na área de Educação Física, da Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, do município de Propriá (Baixo São Francisco do Sertão Sergipano), no período de 2015 a 2016. Sua produção tem um relevante papel, na discussão dessa modalidade, especialmente da Educação Física como componente curricular.

1.1 Tema, Problema e Caracterização do estudo.

Tratando-se de educação é imprescindível pensá-la como prática social ampla, processo de emancipação humana, importante na formação do cidadão, necessária à sua existência como sujeito, trabalhador, ser social, que contempla desde a transmissão de valores sociais, democráticos e éticos até o integral desenvolvimento e formação do ser humano, em construção com a sociedade.

Diante das discussões atuais sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas variáveis, minha inquietação como pesquisadora dessa modalidade, iniciou-se com o convite da Prof^a Dra. Ada Augusta, para integrar-me ao projeto “Transdisciplinaridade na Literacia e Numeracia de Jovens e Adultos do Semiárido Sergipano” (TRANSEJA2)¹, na condição de bolsista – professora da educação básica – o que me proporcionou novos e amplos horizontes relacionados à essência da educação, o olhar para o sujeito como ser humano e a importância da sua subjetividade. No período desse convite, ainda cursava disciplina de mestrado “Políticas públicas e formação de professores” a qual me proporcionou um amplo horizonte

¹ Este projeto vincula-se ao edital 049/2012/CAPES/Inep, financiado pela CAPES; trata-se de uma investigação realizada na Educação Básica – Modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA presencial, semi-presencial e especial) – nos 36 municípios do semiárido sergipano. O objeto de estudo é formação continuada docente e progressiva na literacia e numeracia de jovens e adultos do ensino fundamental, de 2013 a 2016. Justifica-se pelos baixos índices de egressos dos programas de alfabetização que continuam na educação básica, elevadas taxas de evasão nas turmas de EJA, baixo IDEB e permanência do analfabetismo funcional no sertão sergipano. São bolsistas os professores e alunos do Mestrado em Educação e de licenciaturas da UNIT/SE (Pedagogia, Matemática, Letras, História, Geografia, Informática e Educação Física) e docentes da educação básica da rede pública que, com educadores/educandos da EJA, que vivenciam pela metodologia da pesquisa-ação a transdisciplinaridade para desenvolvimento da capacidade de processar, criticamente, informação escrita e falada, incluindo leitura, escritura, cálculo, diálogo, ecálogo, mídia e Internet na vida quotidiana. Contempla: exercício da cidadania, desempenho pessoal, social e profissional, auto-estima, qualidade de vida, conhecimento e valorização da região. Visa exercitar o trato com instrumentos comunicativos, analíticos e tecnológicos, a autoconsciência e percepção do mundo/de si/do outro. (UNIT/OBEDUC, 2012).

sobre as problemáticas, discussões da formação docente e importante referenciais teóricos dessa área.

Enquanto emergiam meus questionamentos sobre qual seria o objeto, o problema de pesquisa, eu estava lidando diretamente com a EJA, através de oficinas, estudos, seminários e produções que correspondiam ao projeto citado; estava conhecendo a fundo e vivenciando algumas realidades, dificuldades e retornos recompensadores dessa modalidade de ensino. Era uma oportunidade de ouvir e aprender com pessoas, que mesmo sem o grau de instrução formal, possuem o mais rico dos saberes, a experiência de vida, além disso vislumbrei uma possibilidade de contribuir com a Educação Inclusiva (alcançando aqueles excluídos, de alguma forma, do sistema educacional).

Outra preocupação central nessa busca refere-se à especificidade da Educação Física, área da minha formação inicial (2010 – 2012); gostaria também de colaborar academicamente na valorização e construção do conhecimento dessa área, já que se trata de um componente curricular de grande importância para o desenvolvimento sociocultural, embora com as lacunas que incidem na formação de professores.

A ação inicial foi caracterizar a situação atual da Educação Física na EJA, de modo a conhecer o contexto da pesquisa, considerando que em minha formação inicial, não havia estudado essa modalidade de ensino como disciplina ou conteúdo transversal. São trabalhadas na licenciatura em Educação Física, as etapas do nível da educação básica (infantil, fundamental e médio) e a modalidade da Educação Inclusiva, em seu sentido amplo que, na época, ainda não estava tão bem definida como disciplina, conteúdo curricular no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e de outras licenciaturas como demonstra Silva (2016) em sua pesquisa sobre o PCC das licenciaturas de uma universidade do Estado de Sergipe.

Ao adentrarmos no âmbito da Educação Física, é importante salientar que essa área de formação abrange várias possibilidades de atuação, que perpassa desde a saúde até as múltiplas dimensões da educação; seu objetivo macro é promover saúde através da prática de exercícios e atividades corporais, evidenciando a importância do profissional da área para atuação nos programas que visam adquirir, manter e/ou recuperar a qualidade de vida. Os indivíduos que se propuseram a cursar o nível superior, buscando formação nessa profissão, até o ano de 2005, cursariam a Educação Física plena (incluindo o bacharelado e a licenciatura), onde estariam aptos a exercerem sua profissão tanto na área da saúde, quanto na área da educação.

A partir do ano de 2005, através da portaria do MEC instituída pelo CNE por meio da Resolução 1, de 18 de fevereiro de 2002 e da Resolução 7, de 31 de março de 2004, o

nível superior em Educação Física, passou a ser ofertado em duas vertentes de formação, dividindo-se em: Educação Física – licenciatura, essa com o objetivo de atuar frente às dinâmicas culturais e metodologias educacionais na educação escolar básica; os licenciados trabalham com metodologias de desenvolvimento, aprendizagens e vivências no esporte, dança, ginástica, lutas, jogos e brincadeiras sem preocupar-se com rendimentos e/ou expressivos resultados de desempenho; e em Educação Física – bacharelado; nesse caso sua atuação volta-se para academias, clubes, condomínios, clínicas e áreas afins à saúde; os bacharéis trabalham no condicionamento físico, como personal trainer, na orientação de treinamentos, competições de modalidades esportivas e coordenam as práticas de atividades físicas ao ar livre. Essa mudança de perspectiva decorre do foco crescente nas demandas atuais do mercado de trabalho, assim como da visão mercantilista de algumas IES.

Na área da licenciatura, no que refere-se à Educação Física na Educação Básica, iniciamos a busca dentre as leis nacionais que regem esse componente curricular de ensino, são elas: Lei Federal nº 9.394, LDB de 20 de dezembro de 1996, que já atribuía o termo “obrigatório” em sua legislação, sendo complementada por atualizações e novas leis que visavam à valorização e a garantia de uma disciplina curricular como: Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003 que trata dos questionamentos quanto à Educação Física no ensino noturno; Resolução nº 160, de 15 de junho de 2005 do Conselho Estadual de Educação de Sergipe – CEE/SE, que dispõe sobre a oferta da disciplina Educação Física como componente curricular da Educação Básica, no turno noturno e na modalidade presencial da Educação de Jovens e Adultos, nas redes pública e privada do Sistema Estadual de Ensino.

Na última década registrou-se uma nova Lei estadual que, por meio da portaria nº 2.910/2013, dispõe sobre a normatização da Educação Física para a Rede Pública Estadual de Ensino, nos seguintes termos:

Art. 1º A Educação Física nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual deve ser ofertada como Componente Curricular/Disciplina, podendo ainda abranger o desenvolvimento de Projetos de Área e Esportivos.

Art. 2º Para a efetivação da Educação Física enquanto componente curricular/disciplina, as unidades de ensino da Rede Pública Estadual devem considerar o que segue:

I – Ter caráter obrigatório, ofertada a todos os alunos, inclusive aos com deficiência, incluída na matriz curricular do projeto pedagógico da unidade de ensino, devendo ser ministrada por série/ano, no mesmo turno de estudo do aluno, sem que haja separação por gênero, com carga horária mínima de 02 (duas) aulas semanais, cuja duração deverá observar o tratamento isonômico dos demais componentes curriculares/disciplina da unidade de ensino;

II – Deve ser considerada prioritária para a lotação e distribuição da carga horária do professor de Educação Física no âmbito das unidades de ensino da Rede Pública Estadual;

III – Deve ser desenvolvida em todos os níveis e modalidades de ensino por professor com licenciatura em Educação Física;

[...] V – A Educação Física enquanto componente curricular/disciplina na Educação de Jovens e Adultos – EJA deve ser ofertada conforme a matriz curricular devidamente aprovada pelo Conselho Estadual de Educação – CEE/SE;

VI – Na verificação da frequência e na avaliação da aprendizagem dos alunos devem ser observados os mesmos parâmetros e critérios utilizados pelos demais componentes curriculares/disciplinas em conformidade com o regimento e proposta pedagógica da unidade de ensino;
(SERGIPE, Portaria Normativa nº 2.910/2013 – Grifos nossos)

Essas são as normas que estão em vigor, atualmente, revogando as resoluções estaduais anteriores. Percebe-se nos grifos, a consolidação da Educação Física como componente curricular de caráter obrigatório para todos os níveis e modalidades de ensino no Estado de Sergipe.

Os estudos e reflexões que tenho desenvolvido permitem-me ter como premissa que a Educação Física como componente curricular na EJA tem a importante função social de contribuir na construção da consciência corporal do movimento e nos significados de lazer para o aluno trabalhador, por meio do conhecimento e análise histórico-crítico da realidade, além de propiciar-lhe – em conjunto com os demais componentes curriculares – conscientização, emancipação e participação efetiva nos processos de ensino e aprendizagem.

Para mapear este tema de pesquisa foi realizado o estado do conhecimento, apresentado na seção três deste trabalho, com o intuito de discutir a produção acadêmica no âmbito desse contexto, considerando as pesquisas referentes à Educação Física na EJA na última década.

Esta dissertação formula a hipótese de que o trabalho docente no componente curricular Educação Física não contempla as especificidades da Educação Básica de jovens e adultos do baixo São Francisco, o que se deve à formação acadêmica, aos respectivos projetos pedagógicos das escolas, à ineficácia das diretrizes curriculares (fruto de processos de insuficiente discussão/participação na elaboração/execução e acompanhamento) e à interferência direta da condição socioeconômica desses jovens e adultos, em sua progressão, causando a evasão escolar.

A opção pelo objeto de estudo desta dissertação deu-se nesse contexto, na perspectiva de verificar como está a Educação Física na EJA, já situada como uma disciplina

obrigatória em todos os níveis e modalidades, tornando-se mais um campo importante de trabalho, porém com pouco enfoque na formação inicial.

Por conter vínculo com o projeto TRANSEJA2, fui aprimorando e redefinindo o problema e objeto de pesquisa, até conseguirmos selecionar um município do sertão sergipano a ser estudado (um estudo de caso): um dos municípios pertencentes ao Baixo São Francisco, selecionado a partir de critérios compatíveis com a investigação, para este, utilizamos como critério o município que possuía maior índice de matrícula na EJA, durante a pesquisa.

Dado ao exposto, buscamos responder às seguintes questões: o trabalho docente de Educação Física na EJA contempla as especificidades de formação dos jovens e adultos do Baixo São Francisco? Os docentes de Educação Física na EJA, ao planejar suas aulas, levam em consideração às especificidades socioculturais dos jovens e adultos do Baixo São Francisco? Quais as influências que as aulas de Educação Física, promovem na vida pessoal dos alunos participantes dessa pesquisa?

Com base nesses apontamentos, definimos como objetivo geral da pesquisa analisar a relação entre os preceitos legais vigentes, o trabalho docente dos professores de Educação Física nas escolas públicas de EJA do município de Propriá, condições socioeconômicas e expectativas dos jovens e adultos dessa região. Para alcançarmos este propósito, perseguimos os seguintes objetivos específicos:

- Configurar, nas instituições públicas do município de Propriá que possuam a modalidade EJA, o componente curricular Educação Física, com respectivas cargas horárias, ementas e estratégias;
- Caracterizar o desenvolvimento do trabalho docente executado pelos profissionais de Educação Física, via observação direta nas escolas que ministram a EJA;
- Mapear problemas e alternativas que, na perspectiva docente e discente, podem contribuir para a eficácia e efetividade desse componente curricular na formação de jovens e adultos no baixo São Francisco (município de Propriá).

As categorias de análise são: políticas públicas para educação de jovens e adultos, trabalho e formação docente, formação e consciência corporal discente, que *a priori* foram aprofundadas teoricamente, mas são reconstruídas através de metodologia descritiva, pautada em uma abordagem qualitativa, sem desconsiderar os elementos quantitativos. O método inspirador da pesquisa é dialético histórico, como descrito em Marx (1982), que consiste em elevar-se do abstrato (real concreto, mas ainda não pensado – pseudo-concreto) ao concreto (real já analisado, pensado, portanto concreto). Para Marx (1982) a dialética é uma forma de

pensar a realidade em constante mudança, considerando suas contradições que dão origem à uma nova proposta, na perspectiva de pensar, entender, explicar e transformar a realidade social dos homens (síntese).

No embasamento teórico desta dissertação, dialogamos com autores clássicos e contemporâneos, que para tratar de EJA: Freire (1979, 2010, 2014) e Pinto (2010); Tratando-se de formação docente: Cury (2002), Saviani (2009), Gatti (2011) e Tardif e Lessard (2009); Discutindo a categoria Educação Física na EJA: Taffarel (2009).

A natureza do objeto de estudo e os objetivos da pesquisa configuram-na como qualitativa, com um estudo de caso (município de Propriá, dentre os municípios do Baixo São Francisco), do tipo comparativo de casos múltiplos, contemplando três unidades escolares da rede pública estadual desse município do sertão sergipano: EEGC, EEDASC e EEPCS², localizadas na zona urbana. Essa abordagem pauta-se na consideração de variáveis, não só objetivas como subjetivas, que escapam da representação quantitativa, embora as estatísticas sejam oportunamente consideradas. A interpretação do conteúdo coletado via entrevistas e questionários é desenvolvida pela pesquisadora com rigor e cientificidade à luz do marco teórico-metodológico construído, para o que são observadas as diretrizes de Bardin (2004).

Nessa perspectiva, a investigação parte do contexto local, para compreender os fatos ou práticas político-sociais e educacionais específicos, como descreve Chizzotti (2008):

Constitui-se em uma busca intensiva de dados de uma situação particular [...] ou de processos contemporâneos, tomados como caso, no intuito de compreendê-los o mais amplamente possível, descrevê-lo pormenorizadamente, avaliar resultados de ações, transmitir essa compreensão a outros e instruir decisões. (p. 136)

O município de Propriá, dentre os quinze municípios do Baixo São Francisco contemplados pelo TRANSEJA2, foi selecionado como *lócus* de estudo a partir do quantitativo de alunos matriculados na EJA; com esse critério verificamos que Propriá possuía em 2015 o maior número de matrículas, quando se deu o processo de escolha para o estudo de caso.

Situado às margens do Rio São Francisco, Propriá está localizado a 95 km da capital sergipana e possui 28.451 mil habitantes, segundo o IBGE/Censo 2010, com uma estimativa de 29.745 para o ano de 2016. Uma população prioritariamente urbana, com 24.390 residentes nessa zona (85,7%) e 4.061 pessoas residindo na zona rural (14,3%).

² O nome dessas escolas encontra-se em siglas no intuito de preservar a identidade escolar e evitar posteriormente algum tipo de risco à instituição.

Segundo o IBGE/2010 o maior índice populacional desse município, por idade, encontra-se entre homens de 1 a 29 anos e mulheres de 5 a 44 anos, o que demonstra que a população residente masculina é mais jovem que a população feminina.

Referindo-nos ao índice de Gini³ do município (0,54), esse encontra-se abaixo, porém não muito distante da média nacional e sergipana; em Propriá, segundo o IBGE, o percentual de ocupados é maior no setor do comércio 21,25%, seguido do setor agropecuário 12,63 % e por último do setor de construção com 7,67%. Ainda segundo esse Censo a renda per capita 2010 do município girava em torno de R\$ 400, 35 por pessoa.

Seu perfil social é demonstrado na tabela seguinte, com dados disponibilizados no Atlas do Desenvolvimento Humano/IBGE 2010⁴:

Tabela 1: Perfil social e comparativo entre o município de Propriá, Sergipe e Brasil.

Espacialidades	Índice de Gini 2010	Probabilidade de sobrevivência até 40 anos 2010	IDHM 2010	IDHM Renda 2010	IDHM Longevidade 2010	IDHM Educação 2010
Brasil	0,60	94,37	0,727	0,739	0,816	0,637
Propriá (SE)	0,54	94,65	0,661	0,629	0,776	0,593
Sergipe	0,62	94,81	0,665	0,672	0,781	0,560

Fonte: Extraída de www.atlasbrasil.org.br. Acesso em 10/2016.

O município de Propriá segundo o Ranking municipal 2010, promovido pelo Atlas do Desenvolvimento Humano, encontra-se em 4º lugar no Estado de Sergipe, com o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal⁵ (IDHM) considerado médio⁶ (0, 600 a 0,699). Esse índice, bem como os outros apresentados na Tabela, é calculado a partir dos dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

³ Esse índice aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a cem). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou 100) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. (IPEA)

⁴ <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/consulta/>

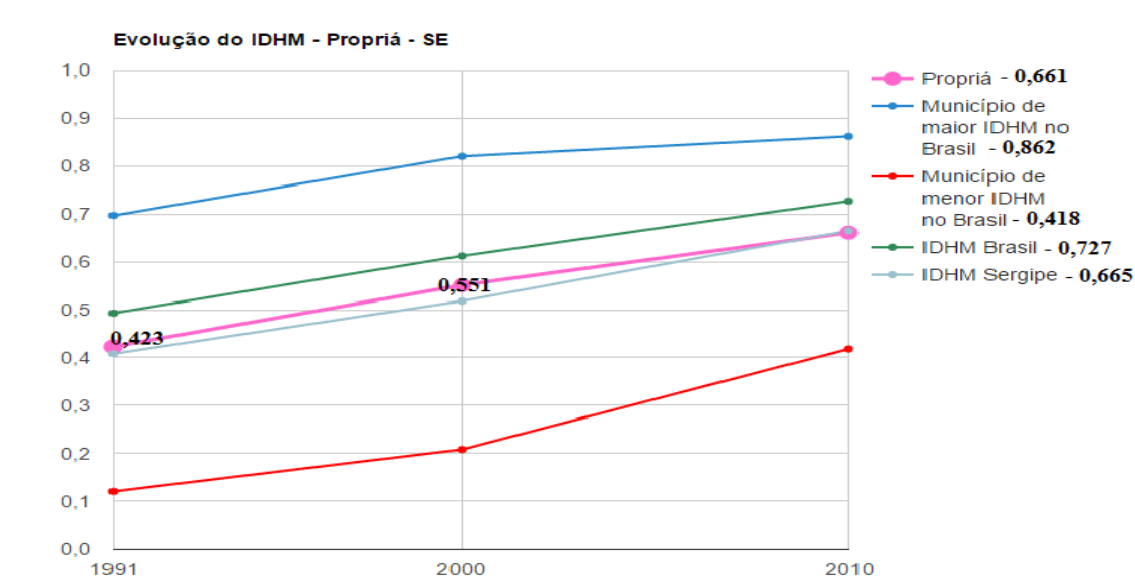
⁵ O IDHM ajusta o IDH para a realidade dos municípios e regiões metropolitanas e reflete as especificidades e desafios regionais no alcance do desenvolvimento humano no Brasil e agrega as dimensões saúde, educação e renda. (ATLASBRASIL/FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO/IPEA)

⁶ O IDHM é um número que varia entre 0 e 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano de uma unidade federativa, município, região metropolitana ou UDH. (ATLASBRASIL/FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO/IPEA)

Ao analisar-se a composição do IDHM, que compreende indicadores de saúde - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Longevidade⁷ (IDHML), educação - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal Educacional⁸ (IDHME) e renda - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de Renda⁹ (IDHMR), elucida-se que o desenvolvimento humano vai muito além da grande esfera econômica, pois indica que, para as pessoas viverem como desejam, elas precisam ao menos ter a possibilidade de levar uma vida longa e saudável, ter acesso à educação e a oportunidade de desfrutar de um padrão de vida digno.

Nesse sentido, Propriá, encontra-se muito próximo dos índices sergipanos e até nacionais, positividade atribuída, primeiramente, à dimensão longevidade com 0,776 (considerado alto), seguido da renda com 0,629 (considerado médio¹⁰) e do fator educacional com 0,593 (considerado baixo).

Gráfico 1: Panorama do IDHM mediante a situação nacional.



Fonte: Extraído do Atlas Brasil/ PNUD/IPEA/FJP

⁷ O IDHML é medido pela expectativa de vida ao nascer, calculada por método indireto, a partir dos dados dos Censos Demográficos do IBGE. Esse indicador mostra o número médio de anos que uma pessoa nascida em determinado município viveria a partir do nascimento, mantidos os mesmos padrões de mortalidade. (ATLASBRASIL/FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO/IPEA)

⁸ O IDHME é medido por meio de dois indicadores. A escolaridade da população adulta é medida pelo percentual de pessoas de 18 anos ou mais de idade com ensino fundamental completo - tem peso 1. O fluxo escolar da população jovem é medido pela média aritmética do percentual de crianças de 5 a 6 anos frequentando a escola, do percentual de jovens de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental, do percentual de jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo e do percentual de jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo - tem peso 2. A medida acompanha a população em idade escolar em quatro momentos importantes da sua formação. Isso facilita aos gestores identificar as crianças e jovens estão nas séries adequadas nas idades certas. (ATLASBRASIL/FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO/IPEA)

⁹ O IDHMR é medido pela renda municipal *per capita*, ou seja, a renda média dos residentes de determinado município. É a soma da renda de todos os residentes, dividida pelo número de pessoas que moram no município – inclusive crianças e pessoas sem registro de renda. (ATLASBRASIL/FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO/IPEA)

¹⁰ Segundo o Atlas, quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano de um município.

Pode-se perceber que, apesar de distante dos índices desejáveis para a qualidade de vida, Propriá encontra-se em lugar de destaque no Estado, com um expressivo aumento a cada ano demarcado. Evoluindo de 0,423 (considerado muito baixo) para 0,661 (considerado médio). Considerando-se que as dimensões que influenciam esse índice são de longevidade, educação e renda, entende-se que a população de jovens e adultos é decisiva, indicando a necessidade de que sejam ampliadas suas oportunidades perante à comunidade em que vivem.

No que diz respeito a uma das dimensões do IDHM, o acesso à educação, o município conta com 16 escolas, sendo 3 privadas, 6 estaduais e 7 municipais (12 localizadas na zona urbana e quatro na zona rural) estando as escolas públicas classificadas através do indicador nível socioeconômico: entre baixo a médio¹¹. Dessas escolas, somente 3 estaduais (abrangendo EJAEF e EJAEM) e 4 municipais possuem o ensino de EJA (abrangendo EJAEF); as escolas municipais que possuem EJA, não ofertam a disciplina Educação Física. As 3 escolas citadas na pesquisa do campo empírico, são estaduais localizadas na zona urbana e classificadas no nível socioeconômico médio, estando situadas na área periférica de Propriá.

Destas escolas estaduais, a EECS possui: 256 alunos matriculados e 17 docentes distribuídos nos níveis de ensino (fundamental maior, menor e EJA); a EEGC possui: 308 alunos matriculados e 27 docentes distribuídos nos níveis de ensino (fundamental maior, menor e EJA); e a EEDA possui: 241 discentes matriculados e 22 docentes também distribuídos nos mesmos níveis de ensino das escolas anteriores.

No que diz respeito a EJA, segundo o Censo Escolar do Inep (2015), Propriá possui 142 jovens e adultos matriculados em escolas estaduais urbanas, EJAEF¹² e 105 na EJAEM¹³; as escolas estaduais rurais não possuem alunos matriculados na EJA; as escolas municipais urbanas possuem 95 matrículas para EJAEF e nenhuma matrícula para EJAEM; no que diz respeito a escolas municipais rurais possuem 10 matrículas para EJAEF. Totalizando 247 matrículas EJAEF e 105 matrículas EJAEM no município. No que diz respeito aos docentes da EJA nessas escolas, retratamos no Quadro abaixo o número de funções docente nessa modalidade.

¹¹ Em uma escala de 1 a 7 indicadores, o nível baixo encontra-se na posição de número 2 e o médio na posição de número 4.

¹² Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental

¹³ Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio

QUADRO1: Número de funções docentes da EJA nas escolas públicas de Propriá

											Educação de Jovens e Adultos - EJA Total
Ano Censo	Brasil/Região	Nome Município	Nome Rede Ensino	Nome Dependência Administrativa	Código Escola	Nome Escola	Nome Zona	Nome Rede Ensino	Nome Rede Ensino	Nome Município	
2014	SERGIPE	PROPRIA	PÚBLICA	ESTADUAL	28013840	ESCOLA ESTADUAL DOM ANTONIO DOS SANTOS CABRAL	URBANA	PÚBLICA	PÚBLICA	PROPRIA	6
					28013867	ESCOLA ESTADUAL GRACCHO CARDOSO	URBANA	PÚBLICA	PÚBLICA	PROPRIA	10
					28013875	ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR CEZARIO SIQUEIRA	URBANA	PÚBLICA	PÚBLICA	PROPRIA	5

Fonte: MEC/Inep Data 2014

Diante desse perfil de funções docentes de cada escola, problematizamos aqui, que cada escola estadual possui um professor de Educação Física, que atua na educação básica, e assume a função docente nos ensinos fundamental, médio, EJAEM e EJAEM. Essas funções referem-se a indivíduos que estavam em regência de classe no período de referência do censo.

Os três professores envolvidos na pesquisa, configuram-se em um corpo docente, responsável pela Educação Física da Educação Básica e da EJA na escola pesquisada, estão na faixa etária entre os 35 aos 53 anos e possuem licenciatura plena em Educação Física, formados pela Universidade Federal de Sergipe.

O critério adotado de inclusão nesta pesquisa contempla exclusivamente professores de Educação Física da EJA, detentores do título de licenciatura nessa área; assim, ficam excluídos aqueles que atuam em algumas unidades de ensino na condição de professores remanejados ou distribuídos para áreas distintas de sua formação. Segundo os dados disponibilizados pelo documento base do Plano Estadual de Educação de Sergipe – 2015, nos anos finais do Ensino Fundamental, Sergipe tem 1.529 professores com licenciatura lecionando a disciplina de Educação Física; deles apenas 634 possuem licenciatura na área de Educação Física.

Portanto, já que o nosso intuito é observar o trabalho docente de professores de Educação Física que, em tese, tiveram em sua formação bases e metodologias para o desenvolvimento da corporeidade¹⁴, esse critério mostrou-se coerente para assegurar o

¹⁴ “A corporeidade (...) integra tudo que somos: corpo, mente, espírito, emoções, movimento, relações com o nosso próprio ‘eu’, com outras pessoas e com o mundo a nossa volta” (FIORENTIN et al, 2004, p. 336). Ela diz

planejado andamento deste trabalho. O resultado foi a seleção de três escolas do município de Propriá, já citadas, tendo cada uma delas um professor de Educação Física destinado a trabalhar com a modalidade EJA;

Os docentes participantes como sujeitos da pesquisa possuem a licenciatura plena em Educação Física, que lhes conferiu ao mesmo tempo o título de bacharel e licenciado, atuam somente na área da educação. Dentre eles o docente número 1 atua em uma escola (rede estadual), o docente número 2 atua em duas escolas (redes estadual e municipal) e o docente número 3 atua em três escolas (redes estadual e municipal); os três pesquisados atuam em todos os níveis de ensino da Educação Básica.

Além desses professores foram contemplados nas três escolas 21 alunos para abordagem via questionário da pesquisa, devido à evasão escolar nesse nível de ensino ou até mesmo a indisponibilidade do aluno para opinar e expressar suas necessidades mediante o estudo. Constatou-se que o alunado da EJA em Propriá, especificamente dessas três escolas pesquisadas, caracteriza-se em sua maioria por alunos jovens, da faixa etária entre 16 a 21 anos, que somente estudam ou vivem de trabalhos temporários sem vínculos e estabilidade; diante dessa faixa etária, uma parte deles poderia estar inserida na Educação Regular caso o fluxo escolar tivesse sido contínuo.

Como instrumentos de abordagem foram aplicados questionários aos alunos, mediante um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo perguntas objetivas relacionadas aos conteúdos e práticas docentes da Educação Física na EJA. Essa opção deu-se para deixá-los mais à vontade na emissão de suas representações e pelo quantitativo superior ao de professores, o que demandaria maior tempo de agendamento e realização de entrevistas. Também foram entrevistados (entrevistas semiestruturadas) os professores, complementando as observações diretas dos três docentes abordados, sempre com a permissão via TCLE. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas, com a anuência dos sujeitos. Nas observações diretas, foram observadas três aulas de dois docentes e uma aula do terceiro docente; cada aula observada tinha duração de 50 minutos.

Bardin (2004) define a análise de conteúdo como:

respeito ao enraizamento do corpo com a vida e com o mundo proporcionando uma pluralidade de valores experimentados percebidos e anunciados por meio do direito de usufruir do corpo, pensa-lo e transgredi-lo das mais diversas formas. Nessa perspectiva o indivíduo não tem corpo ele é corpo. Justifica-se o desenvolvimento da corporeidade nas diferentes instâncias sociais, porque o corpo é um fenômeno indiscutivelmente relevante na sociedade contemporânea.

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p, 37).

Para as entrevistas e documentos “a análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais debruça” (BARDIN, 2004, p. 38).

A análise documental desenvolveu-se paralelamente a partir dos Projetos Político-Pedagógicos da EJA da rede Estadual, assim como das escolas integrantes do estudo de caso comparativo, à luz das diretrizes nacionais pertinentes, de modo a identificar o posicionamento do componente curricular Educação Física no contexto da proposta político-pedagógica de cada escola. Esta análise faculta o avanço da abordagem pelo desdobramento das partes, análise de cada parte e reintegração dessas partes nas representações do pesquisador “resultando numa [...] operação ou um conjunto de operações que visa representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior a sua consulta e referência” (BARDIN, 2004, p. 40)

Nessa modalidade de análise as suas diferentes fases são: a) pré-análise; b) exploração do material; c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na pré – análise, fase de organização, foram coletados os dados empíricos junto a estipulado percentual da pesquisa (quantidade de professores e alunos a responderem os instrumentos), selecionados os documentos a serem analisados, assim constituindo o *corpus*¹⁵ da pesquisa. Bardin (2004) define a fase da exploração material, como a administração sistemática das decisões tomadas. Nesta fase, tratar o material é codificá-lo¹⁶.

O tratamento dos resultados obtidos e a interpretação conforme orientação de Bardin (2004), constante da Seção 4 e 5, foi uma fase de suma importância na confrontação sistemática com o material e o tipo de inferências alcançadas, o que poderá embasar outras análises em torno de novas dimensões teóricas. Nessa fase inclui-se a categorização; para Bardin (2004), ela não é uma etapa obrigatória de toda e qualquer análise de conteúdo, embora a maioria dos procedimentos de análise organize-se com processos de categorização: “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento do segundo o gênero (analogia) com os

¹⁵ Segundo Bardin (2004), o corpus da pesquisa é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica muitas vezes, escolhas, seleções e regras.

¹⁶ Segundo Bardin (2004), a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo.

critérios previamente definidos”. (BARDIN, 2004, p. 111). Inclui-se nessa fase a inferência, ou a significação do seu conteúdo, considerando as “predisposições casuais” do locutor – atitudes.

1.2 Estrutura da Dissertação

O trabalho delinea-se em seis seções, perpassando da introdução às considerações finais. Distribuídas em: primeira seção ou Introdução, onde apresentamos os caminhos trilhados para o encontro com o objeto de estudo e a delimitação do problema da investigação. Assim também definimos os objetivos (geral e específicos), hipótese, metodologia (dialética histórica) e justificativa.

Na segunda seção é apresentada a contextualização do momento histórico vivenciado hoje no país, com destaque à Educação Básica, no Brasil e em Sergipe, em particular, situando a Educação Física frente à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na terceira seção, trataremos de uma retrospectiva histórica da educação brasileira, bem como da educação de jovens e adultos, com base em teóricos como: Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire. Nessa seção faremos uma breve análise da conjuntura atual, para depois configurar a Educação Física como componente curricular da EJA, com seus avanços e retrocessos.

A quarta seção refere-se à especificidade da formação docente (profissão professor); utilizamos referências teóricas como: Tardif & Lessard (2009) e Nóvoa (1999, 2007). Nessa perspectiva buscamos a compreensão dos saberes e práticas docentes relacionados à EJA para o que nos fundamentamos em: Saviani (2003; 2006) e Cury (2000), além de discutir a importância e qualidade dessa formação.

Na quinta seção, desenvolveremos a análise dos dados coletados a partir das fontes diretas (professor - aluno - escola), do espaço social em que se inseriu o pesquisador, lançando mão, oportunamente da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004), no intuito de refletir e interpretá-los, esboçando o perfil do componente curricular Educação Física no ensino da EJA do município de Propriá. A correlação teoria e prática foi um norteador comum a todos os momentos da tentativa de reconstrução do objeto de estudo. Além disso, examinaremos a configuração da EJA, de cada escola estudada, através do Projeto Político Pedagógico, destaque especial é dada à análise da sua Matriz Curricular, de modo a identificar a configuração do componente curricular e, daí, compará-la com a prática pedagógica da educação física em curso em cada escola.

Na sexta seção após a análise dos dados, iremos tecer as considerações finais, como o desfecho desta pesquisa, considerando a discussão dos resultados encontrados e retomando a hipótese de trabalho e os objetivos da investigação. Dessa forma reconstruímos o objeto de estudo segundo o percurso teórico-metodológico que empreendemos.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS: JUVENTUDE, EDUCAÇÃO E TRABALHO

Faz-se necessária essa contextualização, diante da importância e necessidade de problematizar os pilares que sustentam a vida, o desenvolvimento e a formação de jovens e adultos. Trata-se de temática relevante das políticas públicas sob a ótica social, pedagógica e econômica, alcançando a discussão da relação juventude, trabalho, educação e formação docente, no âmbito nacional e local (Sergipe).

2.1 Juventude

Ao tratarmos desse assunto, a associação jovens e juventude parece natural e objeto de uma mesma abordagem. No entanto ao analisar Charlot (2006), em seu livro “Juventudes Sergipanas”, ele nos aponta a contradição que permeia essa aproximação.

De acordo com esse autor os “jovens” enquadram-se em um grupo populacional que assim configura:

[...] grupos constituídos pelos próprios jovens: grupos de rap, torcidas de futebol, grupos de jovens religiosos [...] Esses agrupamentos e categorizações são eminentemente ligados a um tipo de sociedade, em um determinado momento da sua história” (CHARLOT, 2006, p.4 e 5).

No que se refere à “juventude” esta é considerada como uma etapa de mudança e imersão na vida adulta. Abramovay e Esteves (2007, p. 21), representam esse estágio do desenvolvimento humano como fruto de uma “construção social”, em que estão imbricados estereótipos, crises históricas, origem de classe, gênero e etnia, entre outros determinantes.

Unesco (2004), refere-se ao termo juventude, como uma delimitação necessária para comparar a situação dos jovens em diferentes contextos, no intuito de acompanhar sua evolução, idade e diagnósticos dessa realidade. Definindo-a como:

[...] período do ciclo da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos e, durante o qual, se produzem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero. (p. 23)

No entanto, Castro e Abramovay (2002), sinalizam a dificuldade de expressar e conceituar a categoria juventude, pois esta envolve diferentes aspectos e áreas da ciência, como: a psicologia no que diz respeito aos aspectos comportamentais; a demografia que

localiza esse segmento no conjunto populacional a partir de coortes de idade precisos; a sociologia e a antropologia nos aspectos sociocultural desses jovens.

Dessa forma, no decorrer das várias discussões sobre esse assunto Abramo (2011), afirma que essas variáveis de pensamento produziram uma nova extensão da juventude, abrangendo em vários sentidos: a influência da industrialização para a duração desta etapa do ciclo da vida; a inclusão de vários setores sociais, pensados para a discussão de medidas e ações; e novos elementos que passam a constituir a experiência de vida juvenil, sendo que o foco não continua sendo somente a família e a escola; o lazer e a cultura foram progressivamente incorporados, com importante papel, na construção dessa identidade juvenil, nessa fase da vida, não mais entendida como uma simples passagem até a vida adulta.

Associamos aqui a definição de cotidiano de Heller (2000), como um abrangente conceito que nos serve de suporte quando pensamos juventude. Segundo essa autora, a vida cotidiana “é heterogênea no que se refere à significação de nossas atividades. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazes e o descanso, a atividade social sistematizada [...]” (p. 18).

Segundo Heller (2000), a vida cotidiana constitui-se em torno de uma circunstância (seja trabalho, lazer, atividade social e etc.) e esta ocupa um lugar central na existência humana e subordina todas as demais atividades. Para Heller (2000), o homem já nasce inserido em sua cotidianidade:

O amadurecimento do homem significa em qualquer sociedade que o indivíduo adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade (camada social em questão). É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade. (p. 18)

Nesse sentido entende-se que a “juventude” em seu amplo contexto, é uma fase de vivência e formação da cotidianidade do indivíduo que, neste momento, já foi inserido na sociedade com uma necessidade central que subordina todas as outras em sua vida e a partir de então, ao fazer parte da juventude, o indivíduo inicia uma busca constante de tornar-se adulto e definir por si mesmo a sua cotidianidade.

A juventude experimenta suas escolhas, às vezes incongruentes, mas chega até a responsabilidade do sustento familiar. Para Charlot (2006) essa etapa entre a adolescência e a maturidade corresponde à faixa etária entre 15 a 29 anos, centrada na ideia de que o jovem é mais novo e está buscando sua estabilidade financeira, social e afetiva; admite-se que o adulto, progressivamente mais experiente, detém essa maturidade social, em tese. Não pode ser descartada a hipótese de inversão dessa realidade, uma vez que o jovem, mesmo sendo

mais novo, assume a responsabilidade da família e ocupa um emprego como sustento e sobrevivência; e o adulto pode não ter conquistado a propalada maturidade, nesse sentido abordaremos aqui, o modo como a condição juventude pode ser vivida e suas diferentes realidades.

Na perspectiva de distintas realidades, o mesmo autor define três configurações da juventude:

A juventude que está se preparando para ocupar uma vaga. Trata-se dos estudantes universitários que têm uma chance razoável de encontrar uma vaga no mercado de trabalho. [...] São jovens que pertencem à classe média. [...] O presente deles é precário, pois dependem do apoio que recebem da família ou da possibilidade de estudarem e trabalharem ao mesmo tempo, mas podem esperar um futuro feliz.

A juventude particularmente vulnerável, muitas vezes descartada, abandonada ou entregue as políticas paternalistas e assistencialistas. É descartada geograficamente (nos grotões do país ou na periferia das cidades), escolarmente (com baixo nível de formação), profissionalmente (com altos índices de desemprego), socialmente (com grandes dificuldades de acesso aos serviços [...]). No seu caso também é difícil falar de transição, pois não sabe aonde vai nem aonde poderia ir.

A juventude que pode ser definida pela dupla transição/precariedade. Por múltiplas experiências, de conteúdo e duração muito diversos, ela tenta encontrar uma porta de entrada no mercado de trabalho estável. Depois do jovem alcançar o seu objetivo (e quando conseguiu, o que não é o caso de todos), pode-se falar de transição. Mas não se trata de uma passagem progressiva, organizada, controlada, trata-se de uma luta dos jovens para impor aos adultos o seu direito ao trabalho e à independência. (CHARLOT, 2006, p. 17. Grifos nossos)

Nessas configurações delineadas, pode-se perceber situações em que a condição econômica e familiar interfere diretamente na relação juventude e progressão social, sejam elas por dependência, negligência ou oportunidade. Diante dessa realidade a juventude define-se como um conjunto social modificável e percebido pelo senso comum como duas representações sociais: uma pertencente a jovens ativos para a mudança social e a outra representante de jovens problemas e causadores de transtornos sociais.

Para Abramovay e Castro (2015), essas distintas realidades reafirmam o fato de que não há um tipo de juventude e sim variáveis com “[...] diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder da nossa sociedade” (p. 14). Ou seja, são jovens que adquirem ao mesmo tempo papéis adultos e juvenis e possuem ambíguas responsabilidades familiar e econômica, portanto, a juventude configura-se “desde o momento em que se atinge a maturidade fisiológica até a maturidade social” respeitando o tempo e desenvolvimento de cada indivíduo (UNESCO, 2004, p. 25).

Unesco (2004), demonstra a existência de alguns elementos cruciais para a definição da condição juvenil em aspectos de idade-objetivos, são eles:

i) a obtenção da condição adulta, como uma meta; ii) a emancipação e a autonomia, como trajetória; iii) a construção de uma identidade própria, como questão central, iv) as relações entre gerações, como um marco básico para atingir tais propósitos; e v) as relações entre jovens para modelar identidades, ou seja, a interação entre pares como processo de socialização (UNESCO, 2004, p. 26)

Percebe-se que há uma ansiedade destes em atingir a vida adulta, e dar um “salto” da maturação fisiológica à maturação social. Essa emancipação é vislumbrada em autonomia, emprego, dinheiro e liberdade. No entanto o fator risco não é cogitado pelos jovens nessa fase, porém este, acarreta nos aspectos da responsabilidade, cansaço do trabalho e continuidade familiar. Dessa forma o pensamento macro de juventude engloba as problemáticas do trabalho, educação e aspectos sociais (família e saúde), intervindo na satisfação em relação à vida que esses jovens estão levando ou na vulnerabilidade em que eles estão vivendo.

Dentro dessa perspectiva macro de juventude Charlot (2006) delimita em sua pesquisa, os motivos para os jovens sergipanos estarem satisfeitos ou não em relação à vida; destacam-se na tabela 1, os quatro dos dez motivos apresentados por ele, que receberam maior incidência de respostas, os quais consideramos que representam para os indivíduos pesquisados os pilares da satisfação em relação à vida e retoma as problemáticas destacadas anteriormente.

Tabela 2 – Motivos de satisfação dos sergipanos em relação à vida segundo Charlot (2006)

Motivos	SIM	NÃO	Total
Família	93,1%	6,9%	100
Emprego	32,3%	67,7%	100
Estudos	83,6%	16,4%	100
Saúde	94,7%	5,3%	100

Fonte: Tabela criada pela autora, a partir da tabela 20 de Charlot (2006), p. 48.

Diante do exposto na Tabela 1, verifica-se que os jovens estão em sua maioria satisfeitos com a família, saúde e estudos, demonstrando sua maior insatisfação à problemática do emprego que na verdade é retratada pelo desemprego.

Analisa-se esse resultado em duas formas: 1) Na perspectiva da sociedade capitalista, no entendimento de que, quando se tem condições financeiras (dinheiro) o indivíduo tem a possibilidade de melhorar os outros aspectos de sua vida com oportunidades de bons estudos (escola privada), acesso à saúde de qualidade (planos de saúde) e um conforto familiar (casa, carro e etc.); 2) Quando o indivíduo tem como prioridade o sustento básico (alimentação e higiene) e pagar as despesas, todos os outros aspectos tornam-se de segundo plano (educação, saúde e família) e fazem com que este indivíduo se acostume e entenda como satisfatório o pouco que possui e a desigualdade que vivencia.

Esses resultados demonstram que a juventude, brasileira ou sergipana, possui como característica a oscilação, alternando em períodos de interesses suas decisões; seus desejos são levados aos interesses da fase em que vive e não necessariamente coincidem com especificidades do seu ciclo da vida.

Nesse sentido, Abramo (2011), aponta alguns dados nacionais, enfatizando aspectos que influenciam diretamente na vida desses jovens; no que diz respeito ao estado civil; a maior concentração de “casados” registra-se entre as mulheres, indicando que elas casam mais cedo que os homens. Esse percentual alto de estar casado, possui influência direta do nível de escolaridade, ou seja, quanto maior o nível de instrução e renda, menor a proporção de jovens casados e que possuem filhos.

Diante do exposto a hipótese que se coloca é que: para as mulheres, o fator nível de escolaridade influencia na constituição, cada vez mais cedo, de famílias e na maior probabilidade de interrupção do estudo; já para os homens, o fator renda ou estabilidade financeira, é quem vai influenciar em sua condição juvenil, seguido do nível de escolaridade.

Charlot (2006) retrata a influência de que esses aspectos (gênero, idade, grau de escolaridade, classe econômica) possuem sobre a satisfação dos jovens sergipanos relacionada à vida. Referente a essas características ele destaca que, para os homens a ordem de importância é emprego seguido de lazer e, para as mulheres, essa ordem é de família – estudos – relações amorosas. Tratando-se de idade, a importância para os mais jovens é de estudos e lazer e, para os mais velhos é de emprego e contexto político; relacionado ao grau de escolaridade, os jovens abordados que eram analfabetos valorizaram a família, o emprego e a saúde. Já os de nível superior enalteceram os estudos – lazer; o aspecto classe econômica segue a mesma lógica do grau de escolaridade.

Esses dados sugerem: 1) a lógica do aspecto gênero é proveniente de uma questão cultural, onde o homem tem como responsabilidade o trabalho e o sustento familiar e as mulheres foram educadas para cuidar do lar, da família e da educação dos filhos; 2) o aspecto idade representa a responsabilidade trazida por esses indivíduos, onde a preocupação dos mais jovens é garantir futuro e dos mais velhos garantir o presente; 3) Os aspectos escolaridade e classe econômica estão diretamente ligados às oportunidades e perspectivas de vida.

Ratificando essa análise, Charlot (2006) acrescenta que, com base nos aspectos “trabalho” e “educação” podemos identificar na juventude sergipana três tipos de jovens:

Os jovens que estudam e não trabalham. A maioria tem entre 15 e 24 anos, moram com a família em situação de dependência econômica e residencial, pertencendo a famílias acima da linha da pobreza.

Os jovens que trabalham e estudam. São jovens em transição, ou pelo menos engajados numa tentativa de transição, que se encontram mais frequentemente nas zonas urbanas do que nas zonas rurais.

Os jovens que trabalham e não estudam. São jovens, cuja proporção na faixa etária aumenta com a idade, do sexo masculino mais do que feminino, geralmente pobres, muitas vezes nas zonas rurais. Já assumem, por parte, papéis adultos. (CHARLOT, 2006, p. 4)

Considerando esta classificação e contextualizando cada um desses tipos quanto à sua condição de vida social, familiar e afetiva, entende-se que o grupo 1 (jovens que estudam e não trabalham), em sua maioria é constituído pela população mais jovem dos sergipanos, de uma classe mais beneficiada economicamente e ainda possuem um elevado grau de dependência familiar. Esses jovens segundo Charlot (2006), não gostariam de mudar da cidade em que vivem, e caso seja necessário o estímulo maior dessa mudança seriam os estudos, mas há dificuldade para deixar o vínculo familiar, afetivo e social que possui na sua cidade.

Já o grupo 2 é composto por jovens mais independentes que estudam e trabalham, enquadrando-se na faixa etária e situação econômica intermediária. Conforme Charlot (2006), esses jovens só mudariam da cidade em que vivem por melhores oportunidades de emprego e estudo; os integrantes desse grupo, portanto, entendem como condição de vida e forma de viver bem (possuir dinheiro e instrução ao mesmo tempo). Entretanto, a dificuldade dessa mudança está baseada em trocar o estável pelo incerto, ou seja, aventurar-se por melhorias.

Quanto ao grupo 3, que compreende jovens que trabalham e não estudam, os quais assumem a renda familiar mas não possuem a perspectiva concreta de mudança. Seus estudos ficam no esquecimento e no cansaço da rotina diária pelo sustento. Esses jovens não mudariam de suas cidades, por não terem condições ou capacidade para tal; seu vínculo

familiar não se restringe somente ao pertencer e sim ao possuir e ser responsável por uma família. (CHARLOT, 2006)

Segundo a Unesco (2004), essa combinação entre os fatores conhecer, possuir e escolher qual tipo de jovem se quer ser na vida, é uma combinação cautelosa, já que:

[...] por um lado permite aos jovens tomar consciência das oportunidades e possibilidades existentes na sociedade, mas, por outro, muitas vezes não lhes dá condições para aproveitá-las. O resultado é uma grande frustração, que desanima os jovens e os empurra ao abandono e à deserção escolar, especialmente aqueles provenientes dos estratos mais pobres e excluídos. (p. 33)

O fator educação nesse contexto, influenciará na falta de capacitação apropriada ao mercado de trabalho, que resultará na seletividade de potenciais, em exclusões e, por fim, na falta de oportunidades. Essa situação gera um paradoxo entre a capacidade da juventude e o aumento da exclusão social nessa categoria. Unesco (2004), justifica essa conjuntura devido à necessidade de mudança social cada vez mais veloz:

[...] a velocidade da demanda desse tipo de qualificações parece ir mais rápida do que a capacidade das sociedades, tanto para gerar uma oferta de trabalho com as competências suficientes, quanto para criar as condições que permitam desenvolver as aptidões e as atitudes que favorecem uma adaptação flexível à mudança e uma rápida incorporação de novos conhecimentos. (p. 42)

Compreendemos, portanto, que essa conjuntura dos aspectos sociais, capitalistas e educacionais, configura-se em um muro de oportunidades/exclusões; de um lado encontram-se pessoas capacitadas para a demanda e caminhando no sentido de progressão; no outro lado deparam-se pessoas vítimas da aligeirada mudança, fixando-se na exclusão e falta de oportunidades. Vê-se que nesse muro há um meio termo, pessoas que lutam e buscam melhorias, por vezes sem nenhum retorno em vista, porém não perdem a esperança; compreendemos também que são incontáveis as variáveis que direcionam esses indivíduos a cada situação e que o fenômeno de exclusão social não se limita à falta de emprego, como afirma Unesco (2004), quando aponta as características da exclusão social juvenil:

Em primeiro lugar, a débil participação no sistema educacional e a precariedade da inserção no trabalho impedem que ambos os sistemas operem como transmissores de normas e valores que ordenam a vida cotidiana, estructurem aspirações e definam metas a serem alcançadas. Segundo, os fenômenos de instabilidade e não realização integral, que estão afetando as famílias desses setores afetam as relações intrafamiliares.

Terceiro, o isolamento e o distanciamento em relação a canais de acesso a mobilidade se dá em contexto em que se fragilizam suas oportunidades, inclusive em termos de formação normativa. (p. 44)

Portanto, o processo de exclusão vinculado à juventude advém de uma série de fatores, que ao serem vivenciados produzem um “efeito dominó” em suas vidas. No sentido da exclusão, é necessário situar esses jovens em seus aspectos socioeconômicos, como afirmam Dayrell e Jesus (2016), com a concepção de que esses indivíduos possuem “[...] uma historicidade, visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios” (p. 409).

Por fim, a partir dessa discussão, entende-se que os jovens são sujeitos sociais, transformáveis, abertos ao novo, às oportunidades, ocupantes de um determinado espaço e inserido em um determinado tempo em meio às relações pessoais com o outro em uma perspectiva de alteridade, como afirma Dayrell (2003):

[...] a noção de sujeito social é tomada com um sentido em si mesma, sem a preocupação de defini-la, como se fosse consensual a compreensão do seu significado. Outras vezes é tomada como sinônimo de indivíduo, ou mesmo de ator social. Para alguns, falar em “sujeito” implica uma condição que se alcança, definindo-se alguns pré-requisitos para tal; para outros, é uma condição ontológica, própria do ser humano.

Esse sujeito social é o agente transformador de sua condição e integrante da juventude, que tem a potencialidade de ressignificar as marcas e símbolos sociais a ele atribuídos, dados ou pré-existentes.

Abramo (2011) ressalta que os aspectos “Estudo, trabalho e diversão são elementos fortemente presentes para o conjunto dos jovens, com grandes variações na forma, grau e qualidade com que são vividos” (p. 67). A partir desse entendimento de jovens, juventude e seus aspectos influenciáveis, discutiremos educação, trabalho e políticas públicas, categorias mais vinculadas à população estudantil da Educação Básica, na modalidade de educação de jovens e adultos.

2.2 Educação

Segundo os documentos oficiais consultados do Ministério da Educação (MEC), desde as leis aos programas educacionais, a Educação Básica é sempre afirmada como o caminho para garantir aos brasileiros a formação comum indispensável ao exercício da cidadania, progressão no trabalho e nos estudos.

O acesso à educação pública assegurado pelas leis depende ainda de vários fatores que desviam do cidadão a chegada daquilo que é garantido de forma igualitária para todos. Variáveis como gestão, avaliação, trabalho docente, infraestrutura, responsabilidade familiar e políticas públicas precisam ser repensadas para a efetividade da qualidade da educação.

Os dados atuais de analfabetismo, segundo o Censo Demográfico de 2010, é um dos fatores comprobatórios dessa desigualdade. Nesse Censo, pessoas de 15 anos ou mais de idade representam 9,6% da taxa de analfabetismo; quando se delimita tendo como marco o número de pessoas de 25 anos ou mais esse percentual eleva-se sensivelmente: totalizando 49,3% de indivíduos sem instrução e/ou como ensino fundamental incompleto. Quando estes mesmos dados são analisados separadamente, por zona urbana e rural, verifica-se que na zona urbana temos 44,2% dessas pessoas de 25 anos ou mais sem instrução e/ou com o fundamental incompleto; e na zona rural temos 79,6% de pessoas nessa situação.

Segundo o IBGE através da Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios (PNAD – 2013) o Nordeste lidera dentre as grandes regiões, a posição negativa da taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, alcançando 16,9%, portanto, muito acima das outras grandes regiões que não chegam a atingir nem 10% de analfabetismo nessa faixa etária.

Tabela 3 – Taxa de Analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais idade segundo as grandes regiões e algumas características selecionadas – 2004/2013

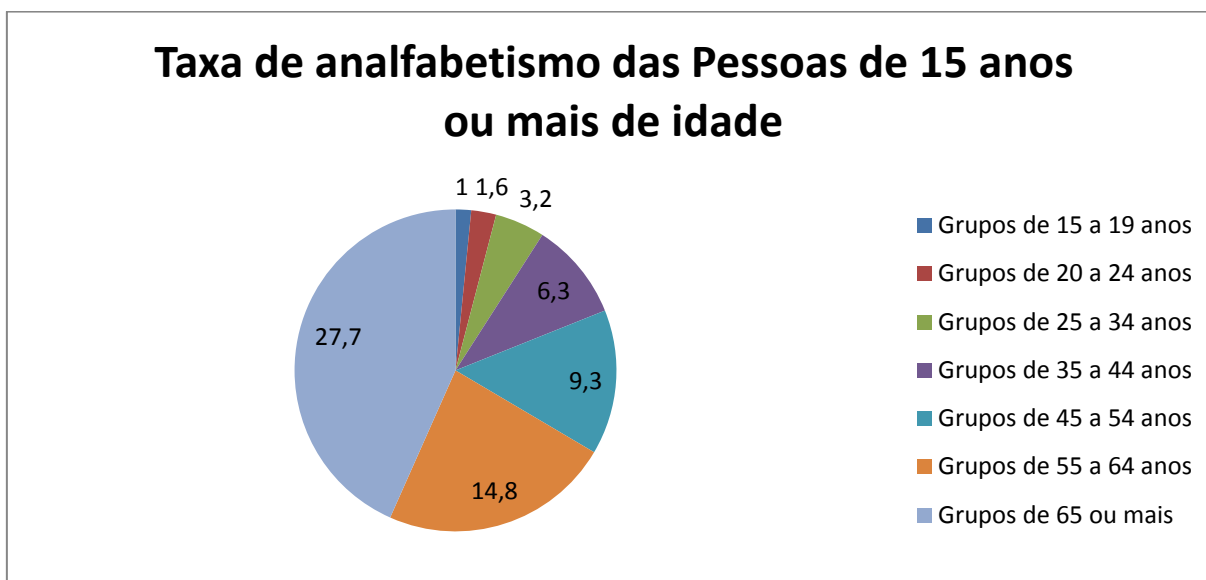
Taxa de Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade		
Grandes Regiões	2004	2013
Brasil	11,5	8,5
Norte	13,0	9,5
Nordeste	22,4	16,9
Sudeste	6,6	4,8
Sul	6,3	4,6
Centro – Oeste	9,2	6,5

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004/2013.

Percebe-se uma importante diminuição dessa taxa ao longo de dez anos (2004 – 2013); entretanto ainda há um longo e árduo caminho para a proclamada erradicação do analfabetismo como pretendido pelo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 - 2024). A grande distância entre os percentuais do Sul e Sudeste do país ainda persistiu na avaliação de 2013. Essa fonte ainda disponibiliza a taxa de analfabetismo no Brasil separada por grupos de

idade, evidenciando-se maiores porcentagens entre pessoas na faixa dos 25 aos 65 anos ou mais.

Gráfico 2: Taxa de Analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais idade segundo as grandes regiões e algumas características selecionadas – Brasil - 2004/2013.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2004/2013.

O Estado de Sergipe, segundo esses dados, também acompanha a lógica nacional onde grande parte dos indivíduos da faixa etária de 60 anos ou mais, ainda está sob a égide do analfabetismo. A Tabela 3 chama a atenção para os altos índices da faixa etária entre 25 a 59 anos, o que influencia diretamente os índices de desemprego e desqualificação do trabalhador, já que se trata de uma faixa etária proativa para o trabalho e sustento de seus lares.

Tabela 4 – Taxa de Analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais idade, por grupos de idade, segundo as Unidades da Federação e os municípios das capitais 2000/2010 – Sergipe.

Taxa de Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade (%)							
Grupos de Idade							
Total		15 a 24 anos		25 a 59 anos		60 anos ou mais	
2000	2010	2000	2010	2000	2010	2000	2010
25,2	18,4	13,1	4,9	26,3	18,7	54,4	46,1

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

Na pesquisa sobre juventude sergipana, Charlot (2006) aponta que “O analfabetismo está diminuindo aos poucos entre os jovens: o percentual de analfabetos desce

de 8,1% entre 25-29 anos para 5,5% entre 20 – 24 anos e 4,3% entre 15 -19 anos” (p. 69). Embora esses dados não sejam uma representação do total real da juventude sergipana, fazem parte de um percentual escolhido criteriosamente para a pesquisa, analisando-se o percentual e a idade pode-se perceber que mesmo não sendo um número real, este estudo acompanha a lógica do IBGE quatro anos depois: ao diminuir o fator idade, é reduzido o número de analfabetos.

Charlot (2006) associa o grau de escolaridade dos jovens, conforme a faixa etária e a situação no que tange ao estudo e trabalho; nos dados apontados em seu livro¹⁷, percebe-se que os jovens entre 15 a 19 anos demonstram resultados expressivos no item (só estuda) e apontam uma crescente, porém em menor número, para quem está (estudando e trabalhando); Entre as idades de 20 a 24 anos, a situação (só estuda) e (estudando e trabalhando) torna-se equilibrada; No entanto para as idades de 25 a 29 anos o índice expressivo recai nos fatores (estudando e trabalhando) e (estudou, já não estuda mais). Essa análise corresponde diretamente aos tipos de jovens discutidos no subitem anterior.

A última faixa etária (25-29 anos) caracteriza-se pelas pessoas ainda jovens que com o expressivo índice de estudou, já não estuda mais (abandonou seus estudos). Poderíamos aqui nos perguntar qual o motivo desses jovens abandonarem tão cedo os estudos? Será que esses indivíduos que pararam seus estudos têm a intenção/vontade de voltar a estudar?

Melo et al (2012), apontam que esses jovens estão com dificuldades em atribuir o sentido da escola para suas vidas, no tempo presente e no futuro, já que a educação pública não consegue cumprir seu papel com qualidade, não está direcionando esses jovens ao mercado de trabalho, nem à formação em nível superior e deixa a desejar no auxílio à construção do projeto de vida desses jovens.

Para Charlot (2006), uma resposta está relacionada à outra; esses jovens não abandonaram definitivamente, alguns deles pararam e nunca mais voltaram, outros pararam e voltaram uma, duas, três ou mais vezes. Os seus estudos apontam que: quanto mais novos e economicamente mais pobres, mais são as repetições do abandono. E dentre os motivos mais frequentes, para interrupção dos estudos estão: oportunidade de trabalho, dificuldade financeira, gravidez (no caso feminino), mudança de cidade entre outros. Entretanto segundo a pesquisa há chance de um grande número de jovens sergipanos que pararam seus estudos, voltarem a estudar. Essa perspectiva é indicativa de crescente aumento da demanda pela EJA.

¹⁷ Dados disponíveis no livro de Bernard Charlot (2006). Tabela 33, p. 70.

Esses dados reafirmam a oscilação desse público no ambiente escolar, talvez por não enxergarem possibilidades e oportunidades de futuro, ou mesmo, por não vivenciarem o mínimo dessas oportunidades no tempo presente, explica-se então a relação de ir e vir a todo instante, com a busca do sentido e do direcionamento em sua vida. Dentro dessa discussão de interesses sobre a escola, é inevitável destacar que essa instituição “tem se mostrado resistente às mudanças necessárias diante desse novo público e do próprio momento histórico em que estamos vivendo” (MELO et al, 2012, p. 166).

Nessa perspectiva da juventude na escola, ou do retorno da juventude à escola, o Censo Demográfico 2010, na modalidade EJA apresenta os dados que: de toda a população residente do Estado de Sergipe, 21.751 frequentam a Educação de Jovens e Adultos - ensino fundamental - EJAEF (público ou privado) e 18.641 pessoas frequentam a Educação de Jovens e Adultos - ensino médio – EJAEM (público ou privado). Totalizando 40.392 pessoas, da população residente, nesse estado (apenas 1,9% dessa população que perfaz o total de 2.068.017 pessoas).

Essa população de 40.392 pessoas encontra na EJA uma oportunidade de acesso, de retorno e formação, tratando-se de fruto da sociedade excludente que não lhes assegurou o ingresso ou mesmo a permanência na Educação Básica. A grande parte desses indivíduos já não segue mais o ordem lógica e processual: “educação – formação – trabalho”, vivencia-se uma inversão de ordens, de prioridades e expectativas: “trabalho – educação – formação”. Essa é uma situação contraditória em que vivem esses jovens, pois o status de emprego nesse momento, sem uma formação adequada, é reduzido a trabalhos precários e subempregos.

Entretanto, Dayrell (2007), considera que para a maioria desses jovens o trabalho sobrepõe-se à educação, nessa fase da vida, por garantir o mínimo de recursos para o lazer, consumo e sobrevivência:

Para os jovens, a escola e o trabalho são projetos que se superpõem ou poderão sofrer ênfases diversas, de acordo com o momento do ciclo de vida e as condições sociais que lhes permitam viver a condição juvenil. Nesse sentido, o mundo do trabalho aparece como uma mediação efetiva e simbólica na experimentação da condição juvenil. (p. 1109)

Diante desse contexto, fica nítido como o fator econômico influencia na vida educacional do indivíduo; para alguns é necessário optar por estudar ou trabalhar. Nessa perspectiva o subitem seguinte irá tratar da problemática “trabalho” para a juventude.

2.3 Trabalho

Para Marx (1982), o trabalho geral caracteriza-se como interação do homem com o mundo natural, a fim de satisfazer as necessidades humanas e produzir valores de uso, tratando-se, portanto de uma atividade tipicamente humana:

[...] é o trabalho, por isso, uma condição de existência do homem, independente de todas as formas de sociedade, eterna necessidade natural de mediação do metabolismo entre homem e natureza e, portanto, da vida humana. (MARX, 1982, p.50)

Nesse sentido, Bezerra (2007) comenta a visão distorcida, que a sociedade construiu historicamente sobre o trabalho, pensado somente no seu sentido financeiro (capitalista). A autora em concordância com Marx (1982), enfatiza no trabalho o seu sentido ontológico, portanto, em uma perspectiva para além do seu significado como capital. Sua análise elucida que o trabalho não se configura somente como uma fonte de renda; demonstra que essa problemática alcança muito além do seu sentido capitalista, configurando-se para a sociedade, principalmente como uma fonte de saber nas relações entre os homens, num contexto social e natural, desse modo também gerador de riqueza social.

Bezerra (2007), ainda aponta um outro sentido ao trabalho, este como um princípio educativo: “o trabalhador pelo acesso as informações via espaços educativos, desenvolve sua consciência de modo a desembocar numa vontade política voltada para a transformação” (p. 61).

Nessas duas perspectivas, o trabalho direciona-se a caminhos diferentes: 1) trabalho pensado e executado como trabalho produtivo, onde “o trabalho vivo apropria-se das coisas, transformando-as em valores de uso, emprestando-lhes a vida, realizando-se num produto” (BEZERRA, 2007, p. 62). O grande problema do sentido dado a esse trabalho, é o domínio do capitalismo sobre o trabalhador, os meios de produção, a sua força de trabalho e o produto; esse agrega-se ao conceito de exploração e insatisfação do trabalhador produtivo¹⁸, ocasionando uma relação desigual entre os trabalhadores e os donos dos grandes capitais; 2) o segundo caminho apresentado, é o trabalho como um meio de educar, aproveitando-se das experiências para a discussão crítica e conscientização dos trabalhadores, com o intuito de que a exploração causada pelo capital não se perpetue na vida dos sujeitos e na história da humanidade. O trabalho torna-se um princípio educativo “porque é necessariamente

¹⁸ Segundo Bezerra (2007) “O trabalhador produtivo que é assalariado e executa o trabalho que produz de forma direta mais – valia, de modo que, na ótica capitalista nem todo assalariado é trabalhador produtivo” (p. 64).

transformador e capaz de garantir a unidade teoria/prática, cultura geral/vida produtiva, trabalho manual/trabalho intelectual e conhecer/saber fazer” (BEZERRA, 2007, p. 92).

A problemática “educação”, “trabalho” e “juventude” faz parte da existência do homem e misturam-se na expectativa de vida desses sujeitos transformando-se numa tríade social e necessária para a sobrevivência. Charlot (2006) define o trabalho, na perspectiva e realidade dos jovens sergipanos:

[...] o trabalho é a chave de uma boa vida ou, pelo menos, de uma vida “normal”. É ele que possibilita sustentar a família. É ele que exige dos jovens estudos cada vez mais longos. O problema é que é muito difícil conseguir um emprego, e mais ainda um emprego estável, bem pago e de que se gosta. (p. 131)

Essa situação de inconstância econômica prevalece nas famílias brasileiras e sergipanas e são principalmente vivenciadas pelo grupo jovem. Para o IBGE, através da Série - estudos e pesquisas, informações democráticas e socioeconômicas: “A população jovem no Brasil forma [...] o conjunto de pessoas que, efetivamente, pressiona a economia para criação de novos postos de trabalho” (1999, p. 09).

A inserção produtiva de jovens nesse mercado torna-se um grande desafio por tratar-se de:

[...] um público mais vulnerável, que enfrenta maiores dificuldades de inserção no mercado de trabalho e tende a encontrar ocupações mais precárias, situação agravada, em muitos países, pela baixa escolaridade e pela fragilidade da formação educacional de grande parte da população. Como consequência, é um público mais propenso à situação de desemprego e de desemprego em longo prazo, sendo objeto de políticas específicas em muitos países. (GUIMARÃES e ALMEIDA 2013, p. 1)

Na perspectiva desenvolvida por Charlot (2006) quanto aos jovens sergipanos, registra-se uma contradição no sentido do trabalho e da oportunidade para a execução deste. Há uma forte influência capitalista que envolve e desvia o sentido de trabalho proposto por Marx (1982), cujo sentido ontológico propõe inicialmente uma projeção de objetivos, para posteriormente serem cumpridos e realizados. Na realidade o que acontece é uma inversão de ordem: primeiro o homem trabalha para sustentar a si e a sua família, reproduzir-se como trabalhador; só depois ele planeja um objetivo futuro. Ao final desse processo o resultado tende a não ser satisfatório pelo domínio do trabalho produtivo sobre o homem. Seus desejos e vida pessoal ficam subsumidos no capital.

Pautado nessa inversão de ordens, os jovens sergipanos caminham na mesma perspectiva nacional e internacional, onde o desemprego é a situação ampla e o trabalho informal domina grande parte da economia, pois, estes, primeiro buscam trabalhar, para somente depois planejar um objetivo futuro. Em sua pesquisa Charlot (2006) demonstra as proporções de jovens que vivem ou não da própria renda¹⁹, para ele: o maior percentual é de quem “vive exclusivamente da renda de outras pessoas” – 43,9% (estes jovens enquadram-se no grupo 1 descrito anteriormente). Os que vivem “principalmente da própria renda, mas com a ajuda de outras pessoas” e os que “vivem principalmente da renda de outras pessoas, mas colaboram” – juntos somam 34,3 % (estes enquadram-se no grupo 2 descrito anteriormente) e os jovens que vivem “exclusivamente da própria renda”, 20% enquadram-se no grupo 3. Lembra-se aqui que esses dados, não correspondem ao valor real da juventude sergipana, eles fazem parte de uma amostra delimitada pelo pesquisador, porém sem mudar as proporções entre seus componentes (mesma percentagem de homens e mulheres).

Para obter-se uma ideia real, porém mais complexa, foram utilizados os dados da PNAD Contínua relacionada ao 4º trimestre de 2015, dentre a população do Estado de Sergipe, 1.773.000 de pessoas, estão em idade de trabalhar (14 anos de idade ou mais). Delas, 1.034.000 (58,3%) incluem-se no grupo de pessoas da Força de Trabalho²⁰. Tomando-se como referência esse grupo de força de trabalho verifica-se que o quantitativo de milhares de pessoas ocupadas na “semana de referência”²¹ em Sergipe, representa em média 45% e cerca de 4% referem-se às pessoas desocupadas na “semana de referência” em Sergipe.

Das pessoas que se enquadram na força de trabalho, o maior índice no Estado de Sergipe é referente ao trabalho por conta-própria – 307.000 pessoas (29,7%). Quando os dados são analisados sobre os grupos de atividades, os grupamentos que obtiveram um maior percentual de pessoas foram: a) atividades de comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas – 189.000 pessoas; b) atividades de administração pública, defesa, seguridade, educação, saúde humana e serviços sociais – 166.000 pessoas; c) atividades de agricultura, pecuária, produção florestal e pesca – 161.000, entre outras.

¹⁹ Dados referente a tabela 84, p. 132 do livro de Charlot (2006).

²⁰ Segundo o PNAD 2015: a força de trabalho compreende: pessoas ocupadas e desocupadas nesse período, mas engajadas no mercado de trabalho, contemplando licenças médicas e ou afastamentos temporários. Retome-se o conceito de força de trabalho em Marx (1985) que a descreve como o potencial disponível para o trabalho, o que aponta uma contradição nessa definição.

²¹ Expressão usada no PNAD (2015).

Percebe-se que esse percentual total de pessoas ocupadas, foi analisado de uma “forma bruta”²², ainda sem verificar qual o tipo de emprego, o nível de instrução, o sexo e a idade. Portanto, esse índice significativamente maior de pessoas ocupadas não demonstra a realidade de oportunidades para esses jovens.

No que diz respeito à idade desse grupo, a fonte disponibiliza apenas os números das grandes regiões. Nesse período para o Nordeste, as pessoas de 14 a 17 anos representavam (9,5%) do total em idade de trabalhar. O grupo etário de 18 a 24 anos correspondia a (14,5%) para essa grande região, enquanto os que tinham entre 25 a 39 anos (29,6%), os de 40 a 59 anos (29,8%) e as pessoas de 60 anos ou mais totalizavam (16,6 %) desse índice.

É importante observar que os grupos que possuem mais pessoas com idade de trabalhar no Nordeste, estão entre os de 18 aos 59 anos, cujos percentuais analisados ainda irão sofrer influência no que diz respeito à: posição na ocupação e na categoria de emprego; Grupamento de atividades, nível de instrução e condição²³ em relação à força de trabalho.

Outro dado a considerar está nos grupamentos²⁴, onde a maioria das atividades não tem a exigência de um nível de escolarização, portanto as categorias: educação e trabalho estão diretamente ligadas às condições de vida da população, refletindo três realidades para os jovens: na primeira, alguns se preparam para a vida adulta apenas por meio da educação, na segunda, outros para chegarem ao mesmo objetivo, precisam ajustar sua rotina: educação mais a carga do trabalho e na terceira a falta de acesso à educação os leva a aceitar a condição única de trabalho e a oportunidade que tiver disponível.

Em sua pesquisa Charlot (2006) destaca que alguns dos motivos para os jovens estarem desempregados, são: a falta de estudo suficiente, falta de experiência, idade e situação atual do país. Nesse sentido novamente a educação é tida como principal agente para o crescimento socioeconômico, o que leva a crer que o fator estudo oportuniza o primeiro emprego através dos programas de incentivo aos jovens (jovem aprendiz), melhores condições de trabalho e remuneração.

Para o grupo de jovens que não possui estudo suficiente, que só trabalha, pela falta de opções de sobrevivência, a única solução é vender sua força de trabalho (mão de obra)

²²“Forma bruta” é a expressão usada pela pesquisadora para referir-se à análise de um dado que não considera as especificidades e não demonstra a total realidade.

²³O item “condição”, no contexto do PNAD (2015) separa as pessoas em 2 grupos: pessoas na força e fora da força de trabalho.

²⁴ Grupamento segundo o glossário disponível na PNAD, acima citada, refere-se aos grupos de atividades do trabalho principal: 1) Agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquíicultura; 2) Indústria geral; 3) Construção; 4) Comércio, reparação de veículos automotores e motocicletas; 5) Transporte, armazenagem e correio; 6) Alojamento e alimentação; 7) Informação, comunicação e atividades financeiras, imobiliárias, profissionais e administrativas; 8) Administração pública, defesa, seguridade social, educação, saúde humana e serviços sociais; 9) Serviços domésticos; 10) Outros serviços.

em funções desvalorizadas socialmente e em condições precárias além temporárias (às vezes sazonais). No contexto da sociedade capitalista os indivíduos vendem a força de trabalho que lhes pertence, sob a égide da exploração e sujeita aos interesses do proprietário, e nem sempre percebem a alienação através do capitalismo, que não lhe levará a alcançar seus objetivos de ascensão social. Daí a importância do fator escolaridade uma vez que a ciência conduz ao desvelamento dessa realidade em que não se trabalha para viver, mas vive-se em função de trabalhar, sendo o trabalhador alienado do produto do seu próprio trabalho.

A educação, inclusive com seu componente de formação na corporeidade, na perspectiva emancipadora pode conduzir a consciência do trabalhador para a proposição de novas formas de produção da existência como protagonistas da história. Destacamos também que o aprofundamento dessa revisão de literatura indicou claramente que quanto maior a capacidade crítica do jovem, maior seu nível de instrução. Esse jovem que provavelmente encontra-se situado no grupo que trabalha e estuda, vivencia também o processo de exploração do capitalismo, portanto vende sua força de trabalho, mas não está inerte nessa exploração. Ele busca através do estudo a criticidade, a reivindicação de novas relações sociais, condição para alcançar melhorias sociais, políticas e econômicas.

Diante desses dados apresentados, podemos perceber que o trabalho produtivo no capitalismo domina a juventude no que diz respeito à categoria trabalho; os jovens subordinam-se aos interesses e ao controle dos que possuem o capital, submetem-se ao salário mínimo que já nem mascara sua exploração, ficando muitas vezes inertes nesse contexto cuja direção intelectual e moral subverte à ética humanista. O trabalho como princípio educativo, ideia libertadora do pensamento exploratório é deixado de lado, ou lhes é negado no âmbito da escola, inclusive na modalidade frequentada pelos trabalhadores e seus filhos.

Nesse sentido, o trabalho docente, que na realidade social também se enquadra no trabalho produtivo do capitalismo, é uma possibilidade de alcançar esses jovens de forma humanizante e transformadora, que ao mesmo tempo em que frequentam a escola, também vendem a sua mão – de – obra, ou seja, trabalham sob uma lógica excludente.

Retornamos à ideia de educação proposta no início desta dissertação, como: prática social ampla, emancipação humana e necessária ao sujeito como ser social e trabalhador é na própria educação e através do trabalho docente, que contemplaremos a ideia de trabalho como princípio educativo, buscando transformar o sentido desse trabalho em conteúdos curriculares, no intuito de discutir, criticizar e fortalecer os sujeitos históricos. Como afirma Bezerra (2007):

[...] o trabalho como princípio educativo enseja a percepção clara da função social, e ao mesmo tempo política, da educação escolar, e do professor em particular [...] Nessa mediação, entretanto, parece caber ao docente algo mais que apenas preparar a força de trabalho qualificada para ser utilizada na produção de novos bens e serviços. Ampliar o universo cultural do aluno e favorecer a crítica ao trabalho capitalista, socializando dessa forma, o conhecimento científico historicamente acumulado e permanentemente negado a maioria dos trabalhadores, é uma função social e política mais elevada que está posta para a escola pública (p. 98)

Fica evidente que um ponto de partida para o entendimento do trabalho como princípio educativo é sem dúvida a escola e o trabalho docente. São eles que irão ressignificar com cada aluno a sua vivência e trajetória diante do trabalho.

Ocorre que os objetivos de melhoria e transformação desses sentidos, tanto para o docente (trabalhador produtivo), quanto para seu aluno (trabalhador produtivo) dependem de compromissos das políticas públicas do país. Para Mendes (2006) “Toda política pública está baseada em uma concepção de Estado, de homem, de sociedade, de mundo” (p. 157). Portanto, é a sua configuração que irá interferir e transformar a vida do sujeito. Nesse sentido a subseção a seguir irá proporcionar uma reflexão e uma análise da conjuntura atual do país.

2.4 Políticas Públicas

Em decorrência desse perfil de jovens e adultos, buscando a sua escolarização e objetivando melhorias, esse público tem sido alvo de diversas políticas públicas relacionadas aos direitos dos cidadãos como: proteção social, oportunidades de inserção profissional, prevenção e combate à violência.

Sposito e Carrano (2003) conceituam políticas públicas em seu sentido mais amplo:

[...] a ideia de políticas públicas está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto. Ela não se reduz a implantação de serviços, pois engloba projetos de natureza ético-política e compreende níveis diversos de relações entre o estado e a sociedade civil na sua constituição. [...] De toda forma, um traço definidor característico é a presença do aparelho político estatal na definição de políticas, no acompanhamento e na avaliação, assegurando a seu caráter público mesmo que em sua realização ocorram algumas parcerias. (p. 17)

A partir dessa definição podemos perceber que essas ações desenvolvidas pelo Estado visam implementar um direito, já assegurado nos direitos humanos e da cidadania, que devido a fortes problemas sociais, ainda não alcançam a todos os brasileiros.

Historicamente as políticas públicas destinadas à faixa etária dos 15 aos 29 anos, eram pensadas no sentido de amenizar os problemas dessa fase; os jovens eram tidos como instáveis e por este motivo as políticas objetivavam a ocupação mental, corporal, social e econômica. Sposito e Carrano (2003) apontam no Brasil quatro distintos enfoques de políticas públicas da juventude até a década atual:

[...]a) ampliação da educação e o uso do tempo livre (1950-1980); b) o controle social de setores juvenis mobilizados (1970-1985); c) o enfrentamento da pobreza e a prevenção do delito (1985-2000) e d) a inserção laboral de jovens excluídos (1990-2000). (p. 18)

Com a preocupação social, de proteção e prevenção, em 13 de julho de 1990 foi promulgada a lei federal 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)²⁵. Esse estatuto proporcionou a preocupação, também, com os direitos fundamentais desses jovens e assegurando-lhes juridicamente. Segundo Sposito e Carrano (2003), durante o período de 1995 a 2002, as políticas para juventude não tinham acompanhamento ou continuidade, ao todo, foram realizados 30 programas/projetos governamentais, que abrangiam a faixa etária de 15 a 25 anos. Destacam-se aqui alguns deles:

Ministério da Educação (Programa de estudantes em convênio de graduação e Projeto Escola Jovem); [...] **Ministério do Esporte e Turismo** (Jogos da juventude, Olimpíadas colegiais, Projeto Navegar) [...] **Ministério da Saúde** (Programa saúde do adolescente e do jovem) [...] **Ministério do Trabalho** (Jovem Empreendedor) entre outros. (Grifos Nossos, p. 23-26)

As áreas de atuação para esses projetos eram variadas, porém obtiveram a interferência dos fatores: pouco tempo de realização, ações desarticuladas e sem diagnóstico. Nessa perspectiva reafirma-se a ideia de que “[...] é possível afirmar que a herança deixada pelo governo incide mais sobre projetos isolados, sem avaliação, configurando a inexistência de um desenho institucional mínimo” (SPOSITO e CARRANO, 2003, p. 31)

As políticas realizadas para esse público voltaram obter expressão na área da educação, esporte, saúde e reconhecimento a partir de 2003, com o governo Lula. Crescentes medidas para a juventude foram reivindicadas e asseguradas no país, cujas políticas nesse

²⁵ O Estatuto considera criança, a pessoa de até doze anos de idade incompleto e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. (Lei federal 8.069/90)

sentido eram segmentadas, foram cobradas no sentido da sua integração, consolidação, aperfeiçoamento e continuidade, por parte dos movimentos sociais e associações acadêmicas.

Na circunstância atual, a década que marca essa trajetória de políticas públicas voltadas também para a maioria da população brasileira, tem seu início em 2003, com a posse do presidente Luís Inácio Lula da Silva (Lula), que se elegeu com a perspectiva do projeto societário, das forças sociais progressistas e da esperança de um governo do povo e para o povo. Segundo Frigotto (2010), esperava-se desse partido de esquerda, Partido dos Trabalhadores (PT), uma mudança radical no sistema brasileiro, com todos os aparatos para ser um marco histórico-político nacional. Essa radicalidade seria uma opção clara de:

[...] efetivação de medidas políticas profundas capazes de viabilizar a repartição da riqueza e suas consequências em termos de reformas de base na confrontação do latifúndio, do sistema financeiro e do aparato político e jurídico que os sustentam. (FRIGOTTO, 2010, p. 237)

A grande massa da população brasileira vivenciaria nesse governo, uma ampla oportunidade de acesso a bens econômicos, sociais e culturais que, historicamente, lhes foram roubados. Seria proporcionando pelo acesso às condições necessárias para que os indivíduos constituíssem-se em “[...] sujeitos políticos [...] para mudar um determinado panorama ideológico, construir bases para as relações sociais de novo tipo e de caráter idealista” (FRIGOTTO, 2010, p. 238).

Entretanto, esse governo demonstrou uma perspectiva de crescimento linear, não muito diferente dos governos anteriores, que ao invés de lutar pela democracia e revolução nacional, tentou conciliar “[...] uma minoria prepotente a uma maioria desvalida – mediante o combate à desigualdade dentro da ordem de uma sociedade capitalista” (FRIGOTTO, 2010, p. 239), na tentativa de proporcionar uma união de ideologias que não conseguem se combinar.

Essa estratégia de tentar agradar a todos, com principal objetivo de “não desagradar” a minoria prioritária e mandante da economia, ocasionou políticas desorganizadas e compensatórias para a massa popular. Frigotto (2010) afirma que essas diferenças de interesses contempladas em um mesmo governo podem ser avaliadas por dois caminhos: uma fúria da classe minoritária, porém dominante, que perderia parte de seus privilégios e um reconhecimento e aceitação da grande massa, pois mesmo que de forma desorganizada, as políticas desse governo proporcionaram oportunidade efetiva de melhoras, sobrevivência e consumo. Essa segunda opção consta como estopim da reeleição do presidente Lula e duração do PT no governo.

Mesmo que beneficiando e mudando a vida de uma grande parcela de indivíduos, a ideologia inicial do Partido dos Trabalhadores não foi cumprida, o confronto com as relações sociais dominantes e a conclamada mudança ideológica com a construção de bases crítico-sociais para a grande massa não conseguiu ser realizada. A década em que estamos no tempo presente, e ainda caminha a longos quatro anos para seu fim (2010 – 2020), carrega forte reflexo desse governo que ainda estava em mandato, e já enfrentava os resultados cruéis da desorganização, sofrendo uma grande crise econômica e principalmente política de cunho ético e moral. Nesse contexto deu-se a tumultuada reeleição de Dilma Rousseff, seu impeachment e o desconfigurado governo Temer (seu vice-presidente).

Em meio a essa disputa de governantes e ideologias adotadas, o campo da educação, que deveria ter como premissa a consolidação do aspecto político-crítico do indivíduo, estabeleceu-se muito mais, em um processo de “política de melhoria mediante as parcerias do público e privado” (FRIGOTTO, 2010, p. 242). Nesse âmbito a Educação Básica, em suas modalidades, sofreu a implementação dessas políticas de melhorias e manutenção destinadas à educação (avaliações externas, repasse de recursos mediante bons resultados e foco na quantidade) e, através de provas nacionais externas às escolas responsáveis pela Educação Básica, analisadas em larga escala, proporcionam uma impressão quase geral de aprovação, melhoria de índice e desempenho, mas mascaram a qualidade dos reais resultados educacionais.

A recente medida do Governo Temer em relação ao ensino médio, etapa da Educação Básica (com suas modalidades) que nunca foi prioridade de qualquer governo no país, marcado por crucial dualismo entre o propedêutico e a formação pelo trabalho, lança profundo questionamento do seu papel agora extremamente empobrecido e voltado apenas para o desempenho nos exames de larga escala. Frigotto (2016) caracteriza essa reforma como uma agressão a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases; e reafirma que para a educação, essa decisão “liquida a dura conquista do ensino médio como educação básica universal para a grande maioria dos jovens e adultos, cerca de 85% dos que frequentam a escola pública” (p.1)

Frigotto (2016) alerta-nos dos estragos, sem precedentes, que essa medida pode causar para a educação e ensino médio em geral: congelamentos por vinte anos na dos investimentos para a educação, reforma idealizadas e propostas por sujeitos que não vivenciam a realidade escolar, retrocesso da democracia com escolas idealizadas para os ricos e pessoas que possuem oportunidade e entendimento de optar pelo futuro, nível de ensino com foco compulsório ao ensino superior, retirar disciplinas críticas do currículo e acesso de

todos; e um mascaramento aos reais problemas educacionais (estrutura, excesso de trabalho docente e falta de acesso a cultura). Essas medidas negam a existência das classes sociais, e são pensadas para os ricos, aumentarem sua intelectualidade e os pobres se aprisionarem em sua falta de oportunidade e acesso à educação.

Já no que diz respeito ao ensino superior, as medidas políticas desse governo (2010 – 2020), abrangeram e oportunizaram o acesso em massa de jovens e adultos, que diante de suas condições de sobrevivência não tinham essa perspectiva. Várias políticas foram criadas para esse acesso: criação de novas universidades, institutos federais, bolsas de estudo em instituições privadas, bolsas de incentivo a pós-graduação *strictu-sensu*, sistema de cotas, financiamento estudantil, etc.

Nessa ascensão ao ensino superior, com o interesse prioritariamente capitalista, em sua fase de capital financeiro internacional, o mercado de trabalho globaliza-se na busca de mão de obra qualificada, e lucra em dois sentidos: 1) essas melhorias para a “maioria desvalida”, não deixa de atender aos interesses dos donos de grandes capitais, onde a estratégia dessa parceria público/privado continua a beneficiar em grandes montantes a minoria dominante e 2) em contra partida as grandes indústrias, ou os setores econômicos recebem profissionais qualificados para exercerem sua função no mercado atual.

Para Sposito e Carrano (2003) a forma de pensar as políticas sociais, especialmente as educacionais, em separado, trouxe por algum tempo prejuízo para a faixa etária intermediária. “[...] Assim, as políticas públicas de juventude não seriam apenas o retrato passivo de formas dominantes de conceber a condição juvenil, mas poderiam agir, ativamente, na produção de novas representações” (p. 18).

Segundo Almeida e Nascimento (2011), em 2004 o Governo Federal criou o Grupo Interministerial da Juventude²⁶, no intuito de regularizar e indicar parâmetros para a Política Nacional da Juventude e mapear ações governamentais, com foco em jovens de baixa renda e desempregados.

Foram frutos dessas ações, os projetos:

Quadro 2: Projetos governamentais voltados para a Juventude

Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro	O PNPE é um conjunto de ações para gerar empregos e preparar os jovens para melhor inserção no mercado de trabalho. O programa incentiva a contratação de jovens pelas empresas, em troca de um incentivo financeiro.
---	---

²⁶ Composto por dezenove Ministérios, Secretarias e Órgãos Técnicos especializados.

Emprego (PNPE)	O objetivo é inserir jovens de 16 a 24 anos, com ensino fundamental e médio incompletos ou curso supletivo, com renda familiar per capita de até meio salário mínimo, no mercado de trabalho. (Site do Partido dos Trabalhadores - http://www.pt.org.br/)
ProJovem Trabalhador	O ProJovem Trabalhador é destinado para jovens de 18 a 29 anos, desempregados e com renda familiar per capita de até um salário mínimo. O objetivo é preparar o jovem para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de renda. (Site do Partido dos Trabalhadores - http://www.pt.org.br/)
ProJovem Urbano	O ProJovem Urbano possui o objetivo de elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (Portal do MEC)
ProJovem do Campo	O ProJovem Campo - Saberes da Terra oferece qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental. O programa visa ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo. (Portal do MEC)
Aprendiz Legal	O Aprendiz Legal é um programa vinculado à Lei de aprendizagem, voltado para jovens de 14 a 24 anos, que estejam cursando ou já tenham terminado o ensino fundamental ou médio. (Site do Partido dos Trabalhadores - http://www.pt.org.br/)
Pronatec	Possui o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, o programa envolve um conjunto de iniciativas como a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o Programa Brasil Profissionalizado, a Rede e-Tec Brasil, o Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem, FIES Técnico e Empresa e o Bolsa-Formação..(Site do Partido dos Trabalhadores - http://www.pt.org.br/)
Lei de Estágio	Instituída em 2008, através da Lei no 11.788/2008, que estabeleceu nova relação e sistemática para concessão de estágio e instituiu diversos direitos aos estagiários. Nessa lei o conceito do estágio reforça sua vinculação com a instituição de ensino como um ato educativo escolar supervisionado, cujo objetivo principal é a preparação do estudante para o ambiente de trabalho e para a cidadania. (Instituto Euvaldo Lodi, 2010)

Fonte: Sistematização da Autora (2016)

Esses programas possuem o foco no jovem de baixa renda, com propulsão ao trabalho, reforçando a ideia de incentivo à grande massa sem deixar de incentivar o capital da minoria dominante.

Em 2005 iniciou propostas e ensaios que visavam à constituição de um Estatuto da Juventude, somente em agosto de 2013, no governo da presidente Dilma Rousseff, através da Lei nº 12.852, foi instituída política para esse segmento, mediante o Estatuto da Juventude que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude.

Nesse estatuto, que define direitos e as políticas públicas de juventude, trata-se dos princípios, diretrizes e direitos dos jovens como: direito à cidadania, à educação, à profissionalização, ao trabalho e à renda, à diversidade e igualdade, à saúde, à cultura, à liberdade, ao desporto e ao lazer, à sustentabilidade e à segurança pública.

De acordo com as informações disponibilizadas no site da Secretaria Nacional de Juventude²⁷, foram quase dez anos de tramitação e de muita mobilização social para esse estatuto ser aprovado pelo Congresso Nacional. Nos dias atuais o grande desafio é popularizá-lo para que todos os jovens conheçam seus direitos e meios legais para reivindicá-los. Dentre os benefícios, está a criação do Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE, que deve organizar em todo país: o planejamento, a implantação, o acompanhamento e a avaliação das ações, dos planos e programas que constituem as políticas públicas de juventude.

Em face dessa problemática, pensar na criação de políticas voltadas para os jovens assume na sociedade um grande papel, quanto à democratização das oportunidades e fortalecimento dos futuros cidadãos, na possibilidade de romper históricas desigualdades e na percepção de que, essa população, por longo prazo, estará em ação no mercado de trabalho.

No Estado de Sergipe, a problemática juventude, está inserida na Secretaria de Estado da Mulher, Inclusão, Assistência Social, do Trabalho e dos Direitos Humanos; representado a través da Coordenadoria Especial de Juventude²⁸ (CEJUV), criada pelo Governador Marcelo Déda, em 2011, através da reforma administrativa da Lei nº 7.116/2011²⁹, desenvolve-se por meio de projetos, ações e conferências destinadas ao jovem sergipano, visando a empregabilidade, o incentivo à economia solidária e o artesanato local. A CEJUV tem como missão:

²⁷ www.juventude.gov.br

²⁸ <http://old.juventude.se.gov.br>

²⁹ Dispõe sobre a estrutura organizacional básica da Administração Pública Estadual, e dá providências correlatas.

[...] formular e articular as Políticas Públicas Estaduais para as juventudes de forma interativa, transversal e intersetorial. Representando os anseios de jovens sergipanos de 15 a 29 anos, em especial daqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade social, a CEJUV desenvolve suas ações respeitando as diversidades de gênero, étnico-raciais, religiosas, culturais e de orientação sexual, com o objetivo de oportunizar, proporcionar e garantir qualidade de vida a esse público. (CEJUV, 2016)

Segundo a coordenadoria, as ações e projetos em andamento são: Projetos Casas da Juventude³⁰, Estação da Juventude³¹, Projeto de Fortalecimento Institucional³² e Projeto da Estação da Juventude – Programa de Rádio³³. Percebe-se através dessas ações, que as Políticas Públicas para a juventude de Sergipe, propõem-se a alcançar o máximo de jovens sergipanos, que estejam vivenciando qualquer situação de risco e vulnerabilidade.

Diante da conjuntura atual, que se configura em crise econômica e política de cunho moral, essas políticas públicas que ainda estão em vigência, passam por cortes financeiros, diminuição de vagas e incentivos; ameaçadas assim, sua permanência e/ou continuidade, com a emergência de novas políticas. Essa realidade afeta diretamente os jovens de um modo geral, em partícula àqueles em situação de risco e com direitos negados.

³⁰ A Casa de Juventude é um espaço criado para promover o desenvolvimento integral dos jovens, onde serão desenvolvidas ações que irão fortalecer os processos de aprendizado e autonomia da juventude dos municípios sergipanos. Tem como objetivo a implementação e gestão de 04 Casas da Juventude em parceria com as Secretarias de Governo do Estado, companhia VALE e as prefeituras interessadas, para oferecer especialmente aos jovens da população de baixa renda, serviços essenciais, cursos profissionalizantes, oportunizar o lazer e entretenimento. (CEJUV, 2016)

³¹ Esse projeto tem o objetivo de instaurar espaço público móvel de atendimento à juventude visando ampliar o acesso a informações, orientações, entretenimento e serviços a jovens de 15 a 29 anos – sobretudo aos que vivem em áreas vulnerabilizadas à políticas. (CEJUV, 2016)

³² Esse projeto objetiva realizar oficinas, cursos e encontros para jovens oriundos da sociedade civil e do poder público, possibilitando a participação destes na promoção, efetivação e execução de instrumentos que possibilitem a real construção de Políticas Públicas de/com/para Juventude nos municípios sergipanos. (CEJUV, 2016)

³³ Esse programa foi projetado para informar aos jovens de todo o Estado de Sergipe dos serviços que a Coordenadoria, através das Casas de Juventude e na Unidade Móvel Itinerante realizarão, dentre outras ações em parceria com órgãos governamentais e não-governamentais. (CEJUV, 2016)

3 A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E DA EDUCAÇÃO FÍSICA NESTA MODALIDADE NO BRASIL

Nesta seção tratamos da retrospectiva histórica da Educação de Jovens e Adultos, desde suas primeiras manifestações até tornar-se uma modalidade de ensino da Educação Básica, considerando contribuições dos pensadores como Vieira Pinto (2010); Freire (1979, 2002, 2010) e Paiva (1987). Fazemos uma ponte entre as contribuições teórico-práticas em torno da Educação Física como componente curricular da Educação Básica e sobre a EJA, com seus avanços e retrocessos.

3.1 Os fundamentos da EJA e as contribuições de Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire e dos clássicos que os fundamentam.

O caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende. [...] Por exemplo: é indispensável o caráter de encontro de consciências no ato da aprendizagem, porque a educação é uma transmissão de uma consciência a outra, de alguma coisa que um já possui e o outro ainda não. (VIEIRA PINTO, 2010. p, 22)

Vieira Pinto, provindo de origem de classe média pobre, decidido a estudar medicina, iniciou sua inclinação filosófica dando aula em cursos primários para suprir suas necessidades; posteriormente já formado em medicina, continuou com as aulas em Faculdade de Filosofia. Suas linhas para área da Educação tornaram-se cada vez mais fortes com suas formações posteriores (Filosofia, Matemática e Física). Costa (2014) ressalta que seu interesse pela Educação já havia sido firmado anteriormente:

[...] pelo menos em dois aspectos: de um lado pela sua admiração e paixão pelo ensino (já que, como o autor observa, dedicara-se quase toda a vida neste campo, chegando a renunciar a medicina). Por outro lado, desde o primeiro discurso feito ao ISEB, Vieira resgata a importância da educação na formação de homens melhores e conscientes de si. (p. 43)

Em 1951, voltando da Europa ao término de sua licença especial para estudar, reassumiu a cadeira de História da Filosofia. Com sua entrada para o Instituto Superior de Estudos Brasileiros – ISEB e convite para assumir a diretoria do mesmo, Vieira Pinto causou um certo desconforto e alguns efeitos negativos ao escrever e publicar: a coleção “Textos e

filosofia contemporânea do ISEB” e “Consciência e Realidade Nacional”. Em 1962, Vieira Pinto, na direção executiva do ISEB, foi acusado de subversão, enfrentando “intensa campanha difamatória regida por membros da imprensa conservadora – que acusavam o Instituto de propaganda eleitoral das Reformas de Base do governo do presidente João Goulart” (COSTA 2014, p. 43)

[...] eu assumi muitas das posições existencialistas que não conhecia até então e assim tive oportunidade de sentir o que havia de verdade nelas, não apenas no sistema que apresentavam, mas nos conceitos que se podiam aproveitar e procurava formular por min novas maneiras de expor certas ideias de ordem humanista, de ordem histórica e nacionalista; e acabou sendo o oposto do próprio existencialismo, mas que tinha tirado do existencialismo, no sentido de que via a realidade do homem passando por aquela situação e chegando a outras conclusões. (VIEIRA PINTO, 2010, p. 18)

Com o fechamento do ISEB no ano de 1964, Vieira Pinto foi considerado subversivo aos interesses nacionais, sendo exilado inicialmente para a Iugoslávia e, posteriormente, por sugestão de Paulo Freire, para o Chile. A convite do Ministério da Educação chilena, ele passou a realizar conferências sobre a Educação em 1996. Esses cursos trataram dos seguintes assuntos:

Educação, origem, base, finalidade, significado, técnicas, recursos, meios, como a realidade é modificada pela educação, todo problema geral da educação para adultos, para professores que educavam adultos, analfabetos, homens do campo geralmente. Dei conferências também para professores. (VIEIRA PINTO, 2010, p. 19)

Anos depois, essas conferências tornaram-se uma publicação, lançada em 1982, “Sete lições sobre Educação de Adultos”. Segundo Saviani (2010), ao finalizar a introdução desta obra, considera a publicação desse livro uma contribuição à cultura brasileira com o sentimento de uma homenagem a um dos intelectuais que mais se empenhou na consolidação da referida cultura.

Vieira Pinto, em sua obra “Sete lições sobre Educação de Adultos” problematiza a educação, considerando-a em seus dois significados: restrito e amplo.

Em significado restrito, o da pedagogia clássica, convencional, sistematizada, refere-se a educação às fases infantil e juvenil da vida do ser humano. Não se deve, no entanto, reduzi-la a esses limites. Seria um erro lógico, filosófico e sociológico. [...] Em sentido amplo (e autêntico) a educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos

os seus aspectos. Desta maneira deve-se justificar lógica e sociologicamente o problema da educação de adultos. (VIEIRA PINTO, 2010, p. 31)

Diante do significado restrito, ele expõe que fixar-se somente na pedagogia clássica é limitar o aluno a obedecer regras e procedimentos criados pelo sistema educacional no intuito de alfabetizar-se, sem grandes interferências na realidade social e humana nesse processo.

Já o sentido amplo e como ele consagra “autêntico”, a educação está além das barreiras da escola; ela é um processo diário e de vida, no qual a realidade e as variáveis que o afetam o aluno são fundamentais para a concretização de sua educação.

Finalmente Vieira Pinto (2010), conceitua educação como “[...] o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. (p. 31). Atuando constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano para integrá-lo como ser social e conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos.

Partindo da premissa que a educação contempla todos os aspectos do ser humano, Vieira Pinto (2010) expõe doze caracteres da educação: a) *educação é um processo (histórico)*: representa a própria história individual do ser humano e está vinculada à fase vivida pela comunidade em sua evolução; b) *educação é um fato existencial*: configura o homem em toda sua realidade, sendo assim processo constitutivo do ser humano; c) *educação é um fato social*: é o procedimento pela qual a sociedade reproduz a si mesma ao longo de sua duração temporal; d) *educação é um fenômeno cultural*: é a transmissão integrada da cultura em todos os seus aspectos, segundo os moldes e pelos meios que a própria cultura existente possibilita; e) *educação não consiste na formação uniforme*: por um lado, é excessivo o número de dados a transmitir, por outro, não há interesse nem possibilidade de formar indivíduos iguais; f) *educação é um processo econômico*: determina as condições e as possibilidades de cada fase cultural; g) *educação é uma atividade teológica*: a formação do indivíduo sempre visa um fim. [...] esse fim é a conversão do educando em membro útil da comunidade; h) *educação é uma modalidade de trabalho social*: trata de formar os membros da comunidade para o desempenho de uma função; o educador é um trabalhador que no caso da educação de adultos dirige-se a outro trabalhador; i) *educação é um fato de ordem consciente*: é determinada pela consciência social e objetiva de modo a suscitar no educando a consciência de si e do mundo; j) *educação é um processo exponencial*: multiplica-se por si mesma com sua própria realização; k) *educação é por essência concreta*: pode ser concebida a priori, mas o que a define é sua realização objetiva concreta; l) *educação é por natureza*

contraditória: implica simultaneamente conservação (dos dados do saber adquirido) e criação, ou seja crítica, negação e substituição do saber exigente.

Ao apresentar esses doze caracteres da educação, reforça a ideia de que o significado restrito, apresentado anteriormente, é um erro lógico, filosófico e social. A lógica concreta indica que o fato de os alunos nos dias atuais não somente absorverem as informações, mas também possuírem seu próprio conhecimento, caracteriza uma troca; um pensamento livre e responsável onde segundo Gramsci (2016) apud Sartre (1978), educar é possibilitar a construção da essência humana por meio da liberdade. Cada indivíduo, vindo de comunidades e realidades diferentes, encontra-se com os demais na educação e através dela trocam seus conhecimentos, vivências e saberes.

Nessa perspectiva a educação transita por todos os âmbitos da vida; está muito além do processo educacional; volta-se para a formação humana, não se restringindo à transmissão escolar do conhecimento. Ela “é uma tarefa social total [...] nada está isento dela, e [...] é permanente ao longo de toda a vida do indivíduo” (VIEIRA PINTO, 2010, p. 71).

Quando tratamos da educação, ela rapidamente é lembrada na perspectiva da educação institucionalizada, com fases, períodos e saberes respectivos ao desenvolvimento maturacional, porém para Vieira Pinto (2010, p. 72) “a educação infantil e a de adultos se seguem uma à outra, sem solução de continuidade no mesmo indivíduo (que passa da infância à adolescência e a maturidade”. Ou seja, estamos a todo tempo e toda vida em uma educação coletiva, pois são pertinentes ao ser humano, ações de organização e trabalho para uma vida útil.

Para Vieira Pinto (2010) as disponibilidades sociais de trabalho representam o ponto chave, da distinção escolarizada da criança e do adulto. A depender do trabalho que o indivíduo irá executar, o “semianalfabeto vale mais, socialmente falando (para as condições miseráveis de vida, para sua família e comunidade)”. (p. 73). Reportando-se ao significado restrito da educação (organizada por método, conteúdo, disciplinas e etc.), esse significado é confrontado, quando analisamos como necessidade primária “a garantia da distribuição das possibilidades sociais de trabalho” (p. 74).

Tratando da educação de adultos, a condição “trabalho”, presente na vida do indivíduo, é condição não só de sobrevivência financeira, mas humana, representando uma categoria compulsória. O homem/adulto é o produto do seu trabalho, do seu reflexo na sociedade, das suas condições sociais e de valores. Com todas as experiências de vida adquiridas, o indivíduo, mesmo na condição de analfabeto, tem uma participação ou consciência social. O que se espera é a expansão desses horizontes, maiores níveis culturais e

oportunidades. Nessa perspectiva, a educação de adultos é uma condição necessária para o avanço das gerações e da sociedade.

Ao tratar da educação de adultos na educação formal Vieira Pinto (2010) não a traz como uma parte complementar, ele a propõe como:

Uma [...] parte extraordinária do esforço que a sociedade aplica a educação (supondo-se que o dever próprio da sociedade é educar a infância). É parte integrante desse esforço, parte essencial, que tem obrigatoriamente que ser executada paralelamente coma outra, pois do contrário esta última não terá o rendimento que dela se espera. (p.85)

Na sua teoria, o adulto é “o membro da sociedade ao qual cabe a produção social, a direção da sociedade e reprodução da espécie” (VIEIRA PINTO, 2010, p. 82). A importância da educação voltada e pensada para esta modalidade é permitir que o adulto deseje a busca do conhecimento, do saber letrado e coloque-o em prática junto ao saber adquirido ao longo de sua vida.

Assim como não se pode reduzir o adulto a criança, tampouco se pode reduzir a criança ao adulto. Ora, isto é o que inconscientemente fazem os pedagogos ao proporem métodos obtusos, alienados, de alfabetização, de instrução elementar e secundária. (VIEIRA PINTO, 2010, p. 74)

O educador tem como desafio levar esse indivíduo a alcançar a consciência crítica. Para Costa (2014), o adulto “é um ser pensante, portador e produtor de ideias, cabendo ao educador partir dessa premissa ao ensiná-lo” (p. 74). Vieira Pinto trata a educação de adultos como uma possibilidade de realização da consciência crítica e do abandono do pensamento ingênuo de mundo, de uma educação diretamente ligada à realidade do trabalhador, como o faz Paulo Freire.

Ainda segundo Costa (2014), Vieira Pinto contribui de forma reflexiva sobre o ato educativo, com sua noção de educação provinda de um amplo projeto nacionalista:

[...] suas “observações” sobre o ato educativo (como o próprio autor gostava de caracterizar sua filosofia da educação), embora não tenham gerado por suas mãos um método didático efetivo, contribuíram sobremaneira para efetivar pensamentos sobre a temática. Diante pensadores que assumiram a influência da logicidade de Álvaro Vieira em suas investigações encontramos o educador brasileiro Paulo Freire. (p. 83)

Nessa perspectiva abordamos Paulo Freire e suas contribuições na construção da teoria de uma educação libertadora, uma vez que seus fundamentos partem de Vieira Pinto. A contribuição da conscientização Freiriana, para a educação do jovem e adulto, dá-se com uma

perspectiva libertadora (da privação educacional) no nordeste brasileiro, na década de 1950 e início da década de 1960. Freire conduz suas experiências iniciadas em 1961 e, posteriormente, através do Movimento de Cultura Popular de Recife dando início ao seu método de alfabetização³⁴.

Em “Paulo Freire por si mesmo”, como assim é chamado à primeira parte de seu livro *Conscientização: teoria e prática da libertação* 1979, ele retrata seu contexto de experiência no Brasil sobre o movimento de Educação Popular:

[...] foi uma das numerosas formas de mobilização de massas adotadas no Brasil. É possível registrar numerosos procedimentos de natureza política, social e cultural de mobilização e de conscientização de massas, a partir da crescente participação popular por meio do voto (participação geralmente dirigida pelos líderes populistas) até o movimento de cultura popular organizado pelos estudantes. É conveniente mencionar, a este propósito, o esforço de crescimento do sindicalismo rural e urbano, iniciado no momento em que Almino Afonso era Ministro do Trabalho, e que continuou depois. Em doze meses foram criados mais de 1.300 Sindicatos Rurais; as grandes greves dos trabalhadores agrícolas de Pernambuco, em 1951, – a primeira reuniu 85.000 grevistas e a segunda 230.000 –, podem dar uma idéia de sua importância.

Com esses números, em pouco tempo, ele demonstrou a evidência da relação entre o trabalho e a ascensão popular (FREIRE, 1979). Paulo Freire articula em sua obra e em sua prática: cultura popular, movimento popular e o Nordeste, detentor dos maiores índices de analfabetismo e miséria, o que se verifica na aplicação de seu método de alfabetização de adultos, tornando-se representante dos oprimidos, já com fundamento na teoria gramsciana.

Nessa perspectiva de educação como prática libertadora a favor das massas, Freire (2010) afirmou que todo o seu empenho teórico baseava-se na: educação para a liberdade e não mais como uma domesticação; educação pensando no homem-sujeito e não no homem-objeto; educação como uma força de mudança e não mais com uma perspectiva alienante.

Essa preocupação da educação como uma prática libertadora ultrapassa a dimensão pedagógica, porque busca a compreensão dessa pedagogia nas áreas políticas, sociais e práticas. Esses ideais de conscientização das massas, mesmo que ainda sem ter um formato de política popular autônoma, para o governo, apresentava todos os indícios de uma

³⁴ ARAUJO; SILVA; CAVALCANTE (2009, p. 02): [...] vinculado às primeiras experiências dos círculos de cultura. [...] Os círculos de cultura eram círculos compostos por trabalhadores populares, que se reuniam sob a coordenação de um educador, com o objetivo de discutirem assuntos temáticos, do interesse dos próprios trabalhadores, cabendo ao educador-coordenador elaborar o tratamento da temática trazida pelo grupo.

estratégia de subversão. Quando na verdade, são essas forças governamentais que massificam, domesticam, apoderam-se e alienam o homem.

Ao tratar da sociedade brasileira Paulo Freire analisa-a como uma sociedade em trânsito³⁵, referindo-se “a fortes contradições que se aprofundam com o choque entre valores emergentes, em busca de afirmação e de planificação, e valores do ontem em busca de preservação” (FREIRE, 2010, p. 54). O Brasil era palco de discussões de uma sociedade fechada, em uma alienação cultural, com as elites distanciadas do povo que estava mergulhado no processo de seguir a elite e ser comandado por ela; os educadores distanciados do clima cultural e abordando em suas aulas temas “do ontem”.

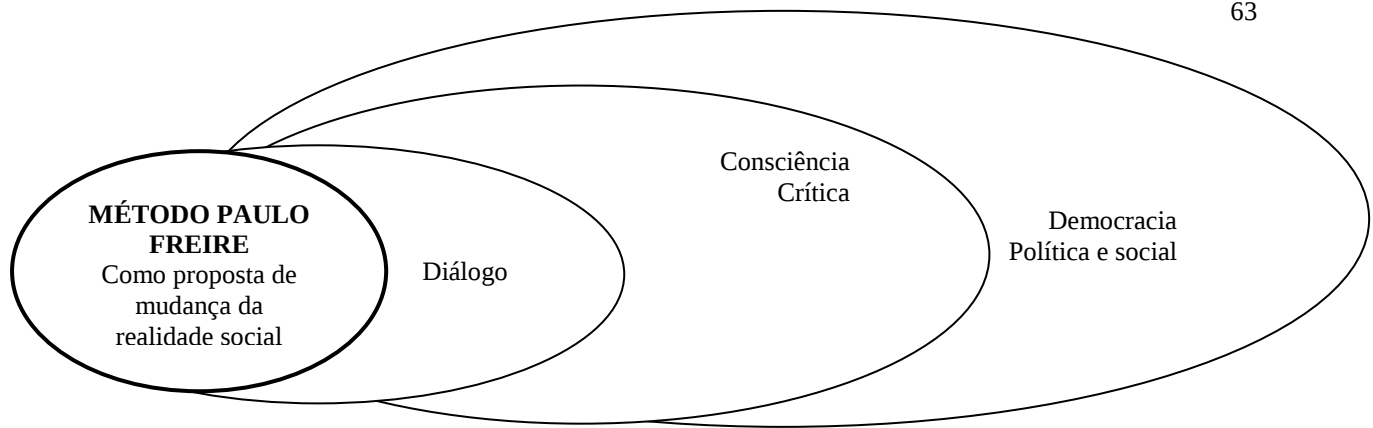
Não há dúvida de que precisávamos de uma educação que proporcionasse o direito à participação, que contribuísse com uma nova postura do homem diante dos problemas de seu tempo e que levasse à integração do homem com a realidade nacional. Nessa perspectiva e, preocupado com democratização da cultura e com os *déficits* quantitativos e qualitativos da educação brasileira, Paulo Freire pensou a alfabetização do homem brasileiro como:

[...] uma posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos. [...] Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação. (FREIRE, 2010, p. 112)

Nessa tomada de consciência sobre a realidade Paulo Freire (2010) destaca-se em sua teoria os tipos de consciência: crítica (representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica); ingênua (contrária a abordagem crítica, se crê em algo superior aos fatos entendendo-os como melhor lhe agradar); e mágica (simplesmente capta os fatos, e diante disto cruza os braços impossibilitando a intervenção diante dos fatos). Toda essa mudança de pensamento que Paulo Freire propôs iria refletir diretamente na educação, em “um novo método ativo, dialogal, crítico e criticizador” (FREIRE, 2010, p. 115).

Figura 1: Representatividade do pensamento de Paulo Freire

³⁵ Segundo Paulo Freire (2010, p. 56), sendo a fase de trânsito o elo entre uma época que se esvaziava e uma nova que ia se consubstanciando, tinha algo de alongamento e algo de adentramento. [...] Era preciso que os velhos tempos se esgotassem as suas vigências para que cedessem lugar aos novos.



Fonte: Autora (2016).

Nesse cenário, o pensamento de Paulo Freire é capaz de proporcionar à sociedade e à educação, uma articulação entre os pilares necessários (diálogo, consciência crítica e democracia político-social), o desenvolvimento do homem, de sua cultura e da participação ativa nos interesses sociais. Paulo Freire assume uma perspectiva progressista em favor da autonomia do ser, da fixação do ser humano num constante movimento de procura e aponta aos professores a responsabilidade ética no exercício da tarefa docente. Esta ética citada por Paulo Freire está baseada em:

[...] ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer [...], falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa [...] (FREIRE, 2002, p. 9 – 10)

É nesse sentido de uma ética inseparável da educação que Paulo Freire defende a luta pelas pessoas, sejam elas crianças, jovens ou adultos. Essas influências progressistas de Paulo Freire, acerca da realidade em que vivemos com um olhar crítico para a nossa educação alcançaram até o componente curricular a Educação Física e sua relação com: seu espaço na escola, sua identidade, importância e conhecimento crítico.

A Educação Física como disciplina escolar tinha a necessidade de ser entendida em uma perspectiva crítica, buscar significados e valores culturais em sua prática e promover a teorização em suas aulas. Desta forma Paulo Freire, com sua perspectiva progressista, passa a exercer influências sobre as metodologias críticas da Educação Física (abordagem crítico-superadora, abordagem crítico-emancipatória e abordagem cultural). Essas abordagens que segundo Darido (2008), foram elaboradas a partir de 1980 na tentativa de romper com a esportivização, “os primeiros pressupostos num referencial crítico, de tendência marxista” (p. 15).

Para Darido (2008), a abordagem crítico-superadora, baseada no marxismo e neomarxismo, abordam questões sobre poder, esforço, interesse e diferenças. Acredita-se que as aulas de Educação Física devem contextualizar sobre os conhecimentos adquiridos as mudanças que estes sofreram ao longo do tempo, tornando-se uma proposta pedagógica que deixaria a ideia de que educação física é apenas a prática do movimento. Dessa forma Darido (2008) afirma:

Estas abordagens, denominadas críticas ou progressistas, passaram a questionar o caráter alienante da Educação Física na escola, propondo um modelo de superação das contradições e injustiças sociais. Assim, uma Educação Física crítica estaria atrelada às transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades. (p. 15)

A pedagogia crítico-superadora tem como características: “ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. Este juízo é dependente da perspectiva de quem julga” (DARIDO, 2008, p. 8). Deste modo essa abordagem busca:

[...] desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros que podem ser identificados como forma de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (Coletivo de Autores, 1992, p. 38).

Portanto, a abordagem proposta teve o intuito de trabalhar a historicidade da cultura corporal, seus sentidos, a conscientização dos alunos e o entendimento crítico da realidade defendido por Paulo Freire. Embora as abordagens crítico-superadora e crítico-emancipatória sejam vistas como as principais referências da pedagogia crítica para a educação física, elas são, em alguns pontos, divergentes no sentido de que: a primeira “criticava e dava a entender que estava tudo errado na Educação Física nos esportes, sem, no entanto, fornecer elementos para uma mudança da prática” (DARIDO, 2008, p.15)

Já a abordagem crítico-emancipatória, apresentada por Eleonor Kunz, busca em sua metodologia “apresentar uma reflexão sobre as possibilidades de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica, de tal modo que a educação contribua para a reflexão crítica e emancipatória das crianças e jovens” (DARIDO, 2008, p. 15)

Essa abordagem confronta o aluno com a realidade do ensino. A forma de ensinar dessa metodologia possui três fases, que segundo Darido (2008) são: 1) “os alunos descobrem pela própria experiência manipulativa as formas e meios para uma participação bem sucedida

em atividades de movimentos e jogos” (p. 16); 2) “[...] devem manifestar pela linguagem ou representação cênica, o que experimentam e o que aprenderam numa forma de exposição” (p. 16); 3) “os alunos devem aprender a perguntar e questionar sobre suas aprendizagens e descobertas, com a finalidade de entender o significado cultural da aprendizagem” (p.16).

Percebe-se que a abordagem crítico-emancipatória, está baseada no método dialogal defendido por Paulo Freire, como visto anteriormente nesta seção, ou seja, a movimentação do ser humano é uma forma de comunicação com o mundo. Paulo Freire ainda afirma que: “[...] o diálogo é uma exigência existencial. [...] ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (FREIRE, 1983, p. 79)

A abordagem cultural, que segundo Darido (2008), foi sugerida por Daólio com uma crítica à perspectiva biológica (visão universal de que o corpo humano é entendido como um conjunto de ossos, músculos e articulações). Portanto, essa abordagem vem para priorizar a ideia de que as discussões nas aulas de Educação Física e de seus conteúdos devem partir da bagagem cultural do aluno, pois ao reconhecer o conhecimento prévio de crianças, jovens ou adultos, o professor tem a capacidade de oferecer e socializar o conhecimento necessário à prática transformadora daquela realidade.

Essa abordagem se relaciona com as ideias de Freire, sobre o conhecimento que os alunos trazem para a escola através de suas experiências de vida. Nessa perspectiva metodológica as experiências não devem ser pensadas como inferioridade, mas entendidas como conhecimento do aluno a partir de suas diferenças.

Para entendermos esse contexto em que a Educação Física estava inserida, seus avanços e retrocessos diante da educação até fixar-se no campo da Educação de Jovens e Adultos, iremos contextualizar esses acontecimentos ainda nessa seção, no intuito de unir os campos da Educação Física, Educação e Educação de Jovens e Adultos.

3.2 O processo histórico e conceitual da Educação de Jovens e Adultos

Ao iniciarmos uma retrospectiva histórica e conceitual da EJA no Brasil, é necessário lembrar que este subitem não tem o objetivo de propor um estudo histórico aprofundado. Ater-nos-emos a apresentar a trajetória da EJA e os acontecimentos históricos nos quais se desenvolveram à luz do marco teórico já citado.

Primeiramente ao pensar a educação de adultos estabelecemos uma relação com a educação popular. “Nesse sentido a educação dos adultos identifica-se com educação popular devido a conotação classista da seletividade do nosso sistema de ensino” (PAIVA, 1987, p. 16). Apesar de suas especificidades, ambas completam-se e, por vezes, confundem-se.

Adotamos aqui as definições de Paiva 1987, quanto a cada uma dessas expressões. Entende-se por educação popular: “[...] educação destinada às chamadas “camadas populares” da sociedade: a instrução elementar, quando possível, e o ensino técnico profissional tradicionalmente considerado, entre nós, como ensino para os desvalidos” (PAIVA, 1987, p. 46).

Para Paiva, a Educação de Adultos é parte da educação popular, “pois a difusão da escola elementar inclui as escolas noturnas para adultos que, durante muito tempo, foram a única forma de educação de adultos praticada no país” (1987, p. 47). Entretanto, no decorrer dos acontecimentos é vista separadamente. Dessa forma ela conceitua Educação de Adultos como:

[...] toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não logrando alfabetizar-se e obter conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos do curso elementar. (1987, p. 16)

Apesar das diferentes nomenclaturas, o que se evidencia é que a educação é sempre historicamente impregnada de interesses políticos e de perspectivas de ascensão por parte da grande massa, de modo que o que se nos propõem a todo instante como iguais ou diferentes são de fato ideias/ideologias. Nessa perspectiva Brandão (2002) afirma que:

Há projetos e sobretudo há propósitos, muitas vezes opostos, que se cobrem das mesmas falas e, com palavras que pela superfície parecem apontar para um mesmo horizonte, procuram envolver as mesmas pessoas, prometendo a elas mudanças nas suas vidas, ou em seus mundos. (p. 15)

Nesse sentido ambos os conceitos de Educação Popular e Educação de Adultos, se entrelaçam no intuito de atingir ao mesmo público, com os mesmos objetivos e se separam na ideia de modernização e melhoria dessa educação. Ideias politicamente iguais com aparências diferentes, na tentativa de romper com as barreiras para o desenvolvimento ou corrigir os “males da sociedade”.

Através da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), iniciou-se a proposta de quebrar esses paradigmas, deixando de colocar na população (na massa) a responsabilidade pelas barreiras ao desenvolvimento. Assim, Silva (2016) discute os paradigmas da aprendizagem de organismos internacionais para EJA, como

a educação ao longo da vida entendida como uma formação contínua de apropriação e construção de saberes, embora deixe de ressaltar a educação formal um como direito de todos. Dessa forma as conferências, os fóruns e movimentos internacionais e a Declaração de Hamburgo (1997), reafirmam a importância e o direito da alfabetização, atribuindo à educação de jovens e adultos o objetivo de:

[...] desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por quais passa o mundo atual, mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia promotora da coexistência tolerante e da participação criativa e consciente dos cidadãos. (UNESCO, 2008. p, 24)

A visão da Unesco (2008), respalda o direito desses jovens à educação, reafirmando as construções e transformações sociais ao longo da vida. Para a EJA, historicamente essa concepção de importância educacional, por muito tempo, não esteve à disposição de fato e de direito. Nesse sentido, de assegurar aos Jovens e Adultos políticas contínuas, foi desenvolvido o Relatório Global sobre aprendizagens e educação de adultos que visa: investir em indicadores para diagnosticar a Educação de Adultos; monitorar e analisar dados sobre a progressão em programas educacional de adultos; elaborar relatórios periodicamente determinados; elaborar um relatório nacional, na intenção de balanço, o CONFINTEA VI. Dessa forma internacionalmente está assegurado um compromisso para a aprendizagem de jovens e adultos, mas não necessariamente na educação formal.

Embora atualmente as políticas já possuam essa concepção de importância sobre a educação de adultos, diversas dificuldades têm sido interpostas até se estabelecer a preocupação com essa modalidade de educação.

Os primeiros indícios da Educação de Adultos emergiram com a chegada dos jesuítas (no período do Brasil Colônia). De acordo com Aguiar (2001), os índios ignoravam completamente a língua portuguesa e não tinham noção da escrita. “Desse modo, a missão dos padres jesuítas [...] ocorreu em grande medida com adultos” (p. 10), e realizou-se através da catequização dos índios, no intuito de introduzir o cristianismo, o idioma português e os serviços necessários à preparação da mão-de-obra para o trabalho da colônia.

A exploração do momento não exigia escolarização, de modo que a educação não se configurava como popular no período Colonial. A educação formal era praticamente inexistente para índios e negros (que realizavam o trabalho manual). A ação educativa dos padres passou a ser realizada junto aos colonizadores portugueses e seus filhos (que realizavam e/ou eram preparados para o trabalho intelectual).

A educação direcionou-se por outros caminhos, a partir da expulsão dos jesuítas e a obtenção do poder do Estado sobre a educação (sem desconsiderar a Igreja). O sistema público de ensino iniciou-se com a realização de concurso para os professores e criação das aulas régias. No entanto “[...] o sistema público de ensino no Brasil desconsiderou as populações indígenas e africana, tendo como público alvo a população branca masculina” (AGUIAR, 2001, p. 12). No decorrer desse sistema a educação de adultos tendia para o ensino profissional e a educação primária continuava pensada na perspectiva do ler e escrever de uma minoria privilegiada.

Em 1824, foi formalizada a primeira Constituição Brasileira com a garantia da instrução primária para todos os cidadãos. Esta Constituição foi a primeira e única a reger o Brasil Imperial; por essa via, estabeleceu-se o voto (indireto e censitário³⁶) a fim de conferir um caráter popular à Carta, no entanto, “[...] homens pobres e escravos que constituíam grande parte da população, não detinham desse direito, caracterizando o perfil excludente da sociedade imperial” (ZICHIA, 2008, p. 33).

No que diz respeito à educação, segundo Zichia (2008), foram destinados somente dois parágrafos, que tratavam da instrução gratuita para todos os cidadãos e dos locais destinados ao ensino (Colégios e universidades). “Pela norma constitucional, também adultos (indígenas, brancos e negros) passavam a ter direito a educação”. (AGUIAR, 2001, p. 13). Para Geraldo (2009), na prática nada valeu, mas serviu como o princípio de se pensar a educação “para todos”.

Foi “durante o império, que surgiram as primeiras escolas [...] com a denominação de educação popular ou instrução popular, mas privilégio de poucos, pois era direito de quem possuía cidadania, e no Brasil império, apenas a elite econômica era contemplada”. (p. 54)

A “educação para todos” é, de fato, segmentada e seletiva, direcionada, apenas, para os que possuíam a cidadania (elite intelectual). Nesse momento, os adultos (indígenas, brancos e negros), detinham apenas o trabalho braçal. O período imperial trouxe consigo medidas desconexas do que se propunha na educação e recursos escassos, já dando espaço à iniciativa particular de ensino.

Com essa Constituição pouco se evoluiu em termos de mudanças educacionais; na década de 1870 algumas ideias e discussões foram travadas sobre a educação popular, sem,

³⁶ Indireto (cidadãos votavam em Eleitores de Província, que então escolhiam os parlamentares) e censitário (limitado por condições financeiras).

contudo, constituir-se em aspecto fundamental para a luta política; eram vistas como generalidades, sem força de ascensão social para os sujeitos históricos.

A chegada da república, para as questões educacionais, configurou-se a segregação de responsabilidades e, por outro lado, uma oportunidade para os excluídos. Segundo Aguiar (2001), foram delegados os deveres com a educação primária aos Estados e municípios; e à igreja católica, ficou direcionada à educação nas áreas rurais e lugares periféricos. Fica claro, nessa situação, o quão historicamente, a educação das classes ditas desvalidas, foram tratadas apenas pelas sobras, ou pela caridade. Enquanto o órgão representante do “povo”, subsidiava o enriquecimento intelectual e financeiro das elites.

As contribuições de Paulo Freire ao ensino popular, alertaram e intensificaram-se os movimentos sociais ligados ao nacionalismo nos anos de 1900. “Tudo isto se liga ao clima de efervescência intelectual iniciado com a Primeira Guerra e que desemboca no movimento modernista; o entusiasmo pela educação” (PAIVA, 1987, p. 93). Nessa ótica, esse nacionalismo educacional manifestado sobre a democratização do ensino estava ligado diretamente à elevação de base eleitoral para o aumento do poder político, já que, a primeira Constituição após a proclamação da República restringia o voto analfabeto.

Os movimentos sociais que emergiram constituíram a chamada tendência do “entusiasmo pela educação”³⁷, vista “como um importante instrumento de ascensão social, capaz de facilitar a conscientização das massas e a disputa do poder político” (PAIVA, 1987, p. 26). A delineação da Educação Básica e da Educação de Adultos iniciou-se a partir de 1930, com transformações no regime político, quando “Vargas incluía em seu programa de “reconstrução nacional” a “difusão intensiva do ensino público [...] estabelecendo colaboração direta com os Estados”. (PAIVA, 1987, p. 113)

A partir de então, iniciava-se a “era Vargas” (1930-1945), comprometida com o progresso e baseada em um projeto de ascensão social através da educação voltada para suas relações com as necessidades da indústria nascente. Nessa época, o terreno educacional e os profissionais da educação foram cada vez mais adeptos dessa proposta, mantendo ainda os Estados como responsáveis pela propagação e avanço do ensino primário (PAIVA, 1987). Foram criados o Ministério da Educação e Saúde em 1930 (decreto nº 19.402/30), com destaque ao ensino secundário; o Conselho Nacional de Educação em 1931 (decreto nº 19.850/31), com propósitos intervencionistas e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

³⁷ O “entusiasmo a educação”, caracterizado por preocupações eminentemente quantitativas em relação à difusão do ensino, visava à imediata eliminação do analfabetismo através da expansão dos sistemas educacionais existentes ou da criação de para-sistemas, de programas paralelos – de iniciativa oficial ou privada, abstraindo os problemas relativos à qualidade do ensino ministrado. (PAIVA, 1987, p. 27)

(1932) visando ao atendimento de demanda de Vargas por elementos para uma política de educação.

Corrêa (2009), afirma que através dessas medidas o governo, atribuiu à educação o papel de:

[...] um papel político extremamente relevante [...] principalmente nas duas primeiras décadas, tornando-a alvo de investidas por parte de diferentes setores organizados da sociedade, cujos detentores de maior força política constituíam a tríade: Estado, Igreja, Exército. (p. 30)

[...] o projeto de “reconstrução nacional” de Vargas prescindia de uma sociedade formada por homens e mulheres sadios física e moralmente atributos considerados essenciais para o progresso da nação, mas que estavam longe de ilustrar a situação brasileira naquele momento (p.34)

A entrada de um terceiro “poder” junto aos interesses político governamentais, o exército, penetra no ambiente escolar com ideologias morais e higienistas. Paralelamente, a igreja tentava retomar sua força de devoção, agora revestida com uma outra roupagem, através do ambiente escolar. O Estado, tentava manter-se como força maior dentre esses poderes; todos esses interesses convergiam para a educação como forma de incutir valores, morais e ideologias na massa.

Nesse contexto deu-se a ascensão da Educação Física dentro da escola, em meio a mudanças socioestruturais e pensamentos voltados para educar o corpo na perspectiva moral e higienista. Essa ênfase, inicia-se com a forte discussão sobre a higiene, a moral e os problemas de saúde pública; a Educação Física ganha neste período um importante espaço na história da educação, como meio de atingir o progresso do povo, tendo como principais objetivos a educação cívica, física, higiênica e moral “para formar o cidadão e os novos hábitos do trabalho e da vida” (CORRÊA, 2009, p. 35).

Pensamentos como: “mente sã, corpo são”, obtiveram fortes influências, apesar do discurso de mente e corpo sendo importantes fatores a serem “trabalhados juntos”, esta é uma fase que dá início ao legado metodológico da Educação Física, com os olhos do movimento e do culto ao corpo; herança impregnada ao longo da história e que perdura até os dias atuais.

Assim, o governo Vargas, deixou seu primeiro legado oficial para a Educação Física, através da reforma de 1931, decreto 19.890 de 18 de Abril de 1931, em seu 9º artigo, que dispunha sobre obrigatoriedade desta disciplina em todo o ano letivo, para todas as classes no ensino secundário, deixando de ser uma prática casual no ambiente escolar. BRASIL (2017).

A expansão das atividades industriais, necessitava cada vez mais da mão de obra especializada; nesse intuito a política do momento visava “acima de tudo, ao sistema

educacional como instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas” (FREITAG, 1980, p. 52). O corpo enfatizado na educação física, era visto como um utensílio de trabalho “[...] ao mesmo tempo, o governo transformava os trabalhadores em soldados, uma massa de trabalhadores/soldados, pronta a atender pedidos do seu líder” (HENN e NUNES, 2013, p. 1046).

As Conferências Nacionais de Educação, juntamente com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) implicaram reivindicações de todo o contexto nacional, atendidas, em tese, através da Constituição de 1934:

[...] do movimento renovador, atribuindo ao Governo Central competência para “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino em todos os graus e ramos, comuns e especializados; a coordenar e fiscalizar sua execução” [...] bem como “exercer ação supletiva, onde se faça necessária por deficiência de iniciativa ou de recursos” (Art. 150). (PAIVA, 1987, p. 124)

Foi reconhecida nacionalmente, através da Carta Constitucional, a educação como direito para todos, “[...] devendo ser o ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos”. (PAIVA, 1987, p. 124). Após esse reconhecimento a educação de adultos começou a fixar-se no sistema público de educação, ainda com pouca ênfase, onde as soluções educativas tratavam da educação popular em geral, não especificando a educação de adultos como um campo de atuação e discussão do sistema educacional.

Em 1937, inicia-se no Brasil, a 2ª fase do governo Vargas, o Estado Novo que passou a ser visto como o golpe de 1937; resultou também na Constituição de 1937. Para Palma Filho (2005):

[...] Getúlio Vargas, com o apoio militar, implanta o que denominou de Estado Novo, na prática uma ditadura. O pretexto [...] mais uma vez foi o perigo comunista. [...] O congresso Nacional foi fechado, o ditador passou a governar através de decretos e leis. Francisco Campos elaborou o texto da nova constituição, em grande parte inspirado na constituição fascista da Polônia. (p.10)

Nesse período a educação foi vinculada a valores morais, cívicos e econômicos, sem preocupações com o ensino público “[...] a Educação obrigação do poder público é, apenas, para aqueles que demonstrarem insuficiência de recursos para se manter numa escola particular” e “[...] aquilo que na Constituição de 1934 era um dever do Estado passa, na Constituição de 1937, a uma ação meramente supletiva.” (PALMA FILHO, 2005, p. 11).

De acordo com Paiva (1987) a partir desses fatos, a Educação de Adultos inicia sua aparição de forma independente (desassociada da educação popular) a partir das discussões travadas durante o Estado Novo frente ao resultado do Censo de 1940, quando se percebeu que 55% dos analfabetos estariam entre 18 ou mais anos de idade. Questionamentos sobre a necessidade de dar ênfase à Educação de Adultos ficaram cada vez mais intensos. A partir de 1946, o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) lançou uma Campanha Nacional de Educação de Adultos e Adolescentes, como programa distinto da difusão do ensino elementar, dando uma forma inicial e ainda imatura à EJA. Entretanto, o governo explicitou em sua medida a intenção política e sua visão da educação como veículo ideológico. Paiva (1987) afirma:

Por isso talvez a educação dos adultos tenha sido tão bem aquinhoadas nas quotas do FNEP, pois poderia servir como instrumento eficaz de criação imediata de um grande número de novos votantes. (p. 136)

Nesse período, estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógico–INEP³⁸ (órgão criado em 1937) apontaram a precariedade do ensino de primeiro grau; em resposta a esse resultado foram promovidas algumas campanhas, medidas e conferências, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 3: Campanhas e conferências realizadas a partir da Constituição de 1937, como medidas sobre a Educação de Adultos.

Ano	Campanha	Intuito	Resultados Obtidos
1941 - Decreto nº 6.788/41	I Conferência Nacional de Educação Realização: FNEP	“[...] discutir os problemas da educação escolar e extraescolar [...] elevação da qualidade do ensino primário e normal e do ensino profissional” visando à Juventude Brasileira “[...] destinada a congregar a mocidade para a educação física, moral e cívica” (PAIVA, 1987, p. 139).	Alguns anos após essa Conferência foi decidido que 25% do auxílio financeiro da União seriam destinados “à educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde” (PAIVA, 1987, p. 140)
1945 a	Campanha de Educação de	[...] criar as condições para o funcionamento da democracia liberal, caracterizando-se como a	Na tentativa de aprofundar a ação em favor do ensino rural, chegou-se a realizar a

³⁸Criado em 1937 e regulamentado um ano depois, através do Decreto- Lei nº 580. Esse Decreto regulamentou e organizou os deveres do INEP. Passou a ser função do INEP questões de organização de documentos relativos a história; promover inquéritos e pesquisas; prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação; participar da orientação e seleção profissional dos funcionários públicos da União. Atualmente o Instituto reorganizou o sistema de levantamentos estatísticos e teve como eixo central de atividades as avaliações em praticamente todos os níveis educacionais. (INEP, 2011)

1946	Adolescentes e Adultos – CEAA Realização: Ministério da Educação	primeira campanha de massa para educação de adultos. (PAIVA, 1987, p. 177)	Campanha Nacional de Educação Rural – CNER, que “pretendia contribuir para o desenvolvimento, porém abstraindo as considerações relativas às possibilidades concretas da comunidade”. (PAIVA, 1987, p. 177)
1947	I Congresso Nacional de Educação de Adultos Realização: Ministério da Educação	Tratar dos problemas ocasionados pela campanha anteriormente citada (CEAA); esse congresso serviu para discutir a educação de adultos com o objetivo de fazer funcionar a democracia; expor os trabalhos educativos e a troca de experiência sobre a educação de adultos.	As discussões desse congresso resultaram na sugestão da elaboração da Lei Orgânica de Educação de Adultos, com o objetivo de abranger “não somente o ensino supletivo, mas também os cursos de continuação e aperfeiçoamento, colocando como ideal a ser atingido a criação de Universidades populares ou privadas” (PAIVA, 1987, p. 188).
1985	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA)	A preocupação central contemplou a educação popular de crianças e adultos, contribuindo para o potencial desenvolvimento econômico-social, visando combater o analfabetismo em todas as suas frentes.	Essa campanha atuou em 34 centros nas regiões do país e não prosseguiu suas atividades devido ao pouco orçamento.

FONTE: Sistematização da autora, a partir de Paiva (1987).

Com campanhas nacionais de educação e a efetivação do FNEP, a Educação de Adultos finalmente teve sua independência em relação à educação popular, contando com recursos próprios, com o ensino primário assegurado para o público adulto e passando “a ser percebida como instrumento de redemocratização”. (PAIVA, 1987, p. 141).

[...] firmava-se a universalização do ensino elementar com um ideal educativo com valor intrínseco. É a educação de adultos, entretanto, que passa a ser fortemente percebida como instrumento para a consecução de objetivos políticos-ideológicos. (PAIVA, 1987, p. 143)

A I Conferência Nacional de Educação, visava ao ensino para a juventude brasileira, no intuito de direcioná-la à Educação Física, Moral e Cívica. O exército nacional, ainda na grande maioria responsável pela educação física, tornava-se por meio da ordem entidade “educadora” da moral e do civismo popular.

[...] a política do exército efetiva-se nas escolas, na confluência de duas vertentes: a primeira assume o caráter repressivo, expresso no total controle do sistema de ensino; a segunda vertente concebe a escola como espaço de intervenção para a formação prévia de soldado (CORRÊA, 2009, p. 59)

Os discursos, eram: de ordem em prol da segurança e da inserção desses jovens nessas aulas, para propagar em cada um deles o sentimento e a devoção pela pátria. A Campanha de Educação Adolescentes e Adultos – CEAA, surgiu através do Ministério da Educação na perspectiva de luta contra o analfabetismo, desencadeando a Campanha Nacional de Educação Rural, na tentativa de alcançar as massas e levar a educação para as áreas urbanas e rurais.

Neste quadro, pode-se perceber que tanto a CEAA e o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, foram realizados na mesma intenção, apenas um tentando reforçar o outro na perspectiva de “fazer funcionar” o que estava sendo proposto para a Educação de Adultos. Já a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, propunha a educação formal e a educação de uma forma integrada em todo o país. É importante salientar que neste momento, a Educação de Adultos, os congressos e as campanhas pensados para eles, já começavam a emergir com um pensamento integrador com os demais tipos de ensino.

A partir de 1960 até a Ditadura Militar (1964), registram-se alguns movimentos importantes e efervescentes, muitos deles concomitantes. Por este motivo os acontecimentos narrados a partir daqui não seguem uma linearidade de tempo, são eles: o Movimento de Educação de Base (MEB) - 1961; a difusão do sistema Paulo Freire³⁹-1962; a Cruzada ABC – 1962; e o Plano Nacional de Alfabetização – PNA – 1964.

Os movimentos de cultura popular passaram a desempenhar forte influência sobre a educação. Em 1961, criado pelo Presidente da República Jânio Quadros, começou a funcionar o Movimento de Educação de Base (MEB), nos estados do Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país; sua proposta era de “oferecer à população rural oportunidade da alfabetização num contexto mais amplo de educação de base” (PAIVA, 1987, p. 240). Fica evidente que seu objetivo real era, além de preparar esses indivíduos para a reforma agrária, incutir neles uma formação cristã que não fosse de encontro à ideologia nacional. Com tais objetivos cuidou-se de “organizar sistemas de educação através de escolas radiofônicas⁴⁰” (PAIVA, 1987, p. 241)

Rapôso (1982), propõe-nos uma alerta ao legítimo interesse da igreja católica em participar desse processo:

³⁹ Segundo Paiva (1987, p. 251), esse sistema “representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna”. Baseado principalmente em ideias pedagógicas e psicológicas “o pensamento Paulo Freire partia de uma visão cristã de mundo”. Nacionalismo e cristianismo estão sempre presentes em seus discursos.

⁴⁰ Constituíram-se as escolas radiofônicas a primeira experiência em educação de base, pelo rádio, que pretendia integrar a comunidade rural à sociedade em geral, promovendo a alfabetização de adultos e adolescentes. (LINS E PAIVA 2001, p. 03)

[...] a sensibilidade da Igreja para com os problemas sociais não se deveu principalmente as condições de vida sub-humanas em que viviam as populações do meio rural, pois estas não constituíam um fato recente; muito pelo contrário, era uma realidade secular. A novidade é que estas populações começavam a romper deliberadamente com a submissão a realidade e perceber a necessidade de uma resistência coletiva. (p. 38)

Nesse momento, a igreja estava em busca de retomar a submissão de uma população que estava se rebelando diante da manipulação, através dos discursos de transformação e ajuda às classes menos favorecidas. Considerando a rede que as emissoras católicas já possuíam, o difícil acesso à população em que eles queriam atingir (zona rural), “[...] nada mais conveniente [...] naquele momento, do que o rádio” (RAPÔSO, 1982, p. 42)

Para o MEB e a Igreja Católica a educação passou a ser mais que um meio de ação e interferência; ela oportunizou a (re)tomada dos fiéis. Portanto era objetivo do MEB inculcar a supremacia religiosa nas entrelinhas do trabalho educativo:

[...] a conscientização, a mudança de atitudes e a instrumentação das comunidades; a educação de base precisava transcender a mera escola radiofônica e atuar mais profundamente sobre as comunidades rurais” (PAIVA, 1987, p. 242)

A partir de então o MEB assumiu a “conscientização” como seu objetivo principal; em 1963 foi ampliado seu alcance geográfico e se estendeu a todas as áreas subdesenvolvidas do país; foi criada a cartilha “viver é lutar” direcionadas a recém-alfabetizados com grande influência do teor conscientização humana. Segundo Paiva (1987) a Ditadura militar em 1964, reduziu a liberdade do modo de trabalho do MEB, porém o período de 1961-1966 ainda é considerado um período luz para a alfabetização de jovens e adultos.

Ainda com a perspectiva dos movimentos e influências ligadas à Educação de Adultos, preocupando-se com a reintrodução da reflexão pedagógica e valorização da cultura popular, tornou-se mais forte a difusão do sistema Paulo Freire⁴¹ organizado em 1962. “[...] sua difusão será fundamental para formar uma nova imagem do analfabeto, como homem capaz e produtivo, responsável por grande parcela da riqueza da nação” (PAIVA, 1987, p. 205).

O povo iniciava-se num processo de valorização da subjetividade deixando de ser objeto do processo educacional e tornando-se sujeito da história. Para Feitosa (1999) o processo educativo de Freire é pensado no relacionamento de mediação entre educador e educando “[...] Parte-se dos saberes dos educandos. Muitas vezes, o educando adulto quando

⁴¹ Segundo Paiva (1987, p. 251), esse sistema “representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna”. Baseado principalmente em ideias pedagógicas e psicológicas “o pensamento Paulo Freire partia de uma visão cristã de mundo”. Nacionalismo e cristianismo estão sempre presentes em seus discursos.

chega à escola acredita não saber nada, pois sua concepção de conhecimento está pautada no saber escolar. [...] o ato educativo deve ser sempre de recriação, de ressignificação de significados” (p. 43)

Nesse sentido, a ideia era de uma educação que proporcionasse:

[...] a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. (PAIVA, 1987, p. 252)

Diante dessa reflexão o conteúdo mais adequado para a Educação de Adultos seria o que realçasse o papel ativo do homem diante de sua realidade e compreensão de sua cultura, partindo de exemplos concretos dando início na prática do método Paulo Freire⁴².

Na tentativa de encontrar verbas e continuidade para esse método, foi elaborado o Plano Nacional de Alfabetização – PNA através do Decreto nº 53.465 de 1964; durante a oficialização o programa já estava em fase de execução. O PNA manteve a visão cristã de Paulo Freire, previa a mobilização de grupos de estudantes, responsabilizava o Ministério de Educação pela execução do programa e, na tentativa de uma rápida disseminação da alfabetização em massa, planejava alfabetizar cinco milhões de adultos em dois anos.

Paralelamente, em 1962, nascia em Pernambuco a ideia da Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), por iniciativa de professores do Colégio Evangélico Agnes Erskine (ligado à igreja protestante norte-americana). Sua execução e fixação obteve-se durante toda a década de 1960, sob o patrocínio da aliança MEC/USAID⁴³, passando pelos movimentos citados anteriormente, alcançando o período da ditadura militar, só sendo substituída pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Entretanto antes de chegarmos ao período da ditadura iremos traçar a trajetória das Cruzadas ABC.

Seus métodos, ideologia e objetivos políticos evidentes diferiam do método Paulo Freire. Na sua perspectiva o adulto analfabeto era visto como um prejuízo para a sociedade e suas necessidades básicas, definindo-os como “parasitas econômicos que, através da educação, deveriam começar a produzir e participar da vida comunitária” (PAIVA, 1987, p. 268). Através da Cruzada ABC visava-se instruir o analfabeto sob a ótica de torná-lo um

⁴² O método tinha como base inicial o levantamento do universo vocabular dos grupos com os quais a equipe pretendia trabalhar. Em seguida eram escolhidas as palavras no universo vocabular pesquisado, essas palavras eram relacionadas a situações existenciais do grupo, que serviam como ponto de partida da discussão. Nesse trabalho eram preparados os coordenadores e materiais didáticos. (PAIVA, 1987, p. 253)

⁴³ Estabeleceu-se contatos com o governo entre a USAID (United States Agency for Development), o Colégio Agnes Erskine (Recife) e a SUDENE (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste), conseguindo recursos através de doações governamentais de fundos provenientes dos empréstimos da aliança para o progresso. (PAIVA, 1987, p. 272).

indivíduo ativo na sociedade e contribuinte no processo socioeconômico, deixando de ser um peso e uma das mazelas sociais.

De caráter particular, a Cruzada ABC pregava a responsabilidade da educação para todos os órgãos (públicos e privados). Afirmava ser: “o único órgão no Brasil que, embora de caráter particular, possuía uma máquina totalmente montada e com as suas engrenagens ajustadas para o trabalho de alfabetização de adultos” (PAIVA, 1987, p. 269).

As características do programa indicam que há uma intenção de acabar com a ideologia dos movimentos anteriores e educação das massas populares, desconstruindo a imagem defendida por Paulo Freire: a dos homens explorados, do povo criador de cultura, representações substituídas pela de sujeitos parasitas e pobres de cultura.

Sua expansão no Brasil contou com apoio financeiro do governo federal e convênio com o MEC, com o objetivo de alfabetizar 2 milhões de adultos no prazo de 5 anos, sem contrariar os interesses políticos, morais e cristãos do Brasil. Seus objetivos dividiram-se em dois sentidos: 1) visando não somente a alfabetização, pensando também na educação continuada de professores e 2) devido ao apoio do Estado, seu objetivo era de nortear o sistema estadual de educação de adultos.

Em relação à manutenção da Cruzada ABC vários problemas são mencionados por Paiva (1987) como: financeiro, mesmo que com apoio do governo brasileiro e americano, o custo era muito alto, problemas metodológicos e de execução, material didático, falhas na comprovação dos gastos, coordenação com pouco conhecimento da realidade brasileira e muito propagandista em relação ao protestantismo e valores impostos pelos organismos internacionais. Diante disso, não conseguiram sobreviver no sistema educacional brasileiro, extinguindo-se entre os anos de 1970 e 1971.

O quadro abaixo, demonstra os intuítos, e os interesses que estavam incorporados nesses programas:

Quadro 4: Programas governamentais a partir da Ditadura Militar.

Acontecimentos / Ano	Intuíto	Interesses políticos, cristãos, educacionais e/ou econômicos
Movimento de Educação de Base (MEB) - 1961	Sua proposta era de oferecer à população rural oportunidade da alfabetização num contexto mais amplo de educação de base.	Igreja Católica, buscando retomar a submissão da massa popular, moradora da zona rural, através da educação e de escolas radiofônicas.
Método Paulo	“[...] o processo educativo de Freire	Formar uma nova imagem do

Freire 1962	é pensado no relacionamento de mediação entre educador e educando “[...] Parte-se dos saberes dos educandos. Muitas vezes, o educando adulto quando chega à escola acredita não saber nada, pois sua concepção de conhecimento está pautada no saber escolar. [...] o ato educativo deve ser sempre de recriação, de ressignificação de significados”	analfabeto, como homem capaz e produtivo, responsável por grande parcela da riqueza da nação.
Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) - 1962	Visava-se instruir o analfabeto sob a ótica de torna-lo um indivíduo ativo na sociedade e contribuinte no processo socioeconômico, deixando de ser um peso e uma das mazelas sociais.	Interesses financeiros, através do apoio político; As características do programa indicam que há uma intenção de acabar com a ideologia dos movimentos anteriores e educação das massas populares, desconstruindo a imagem defendida por Paulo Freire;

Fonte: FONTE: Sistematização da autora, a partir de Paiva (1987).

Com o período da Ditadura Militar, a partir de 1964, caracterizado por constantes ameaças de golpe e contra golpes, a alfabetização da massa passou a ser vista com temor, representando um perigo para a ideologia militar, ocasionando o desaparecimento e/ou restrição de um grande número desses programas.

Nesse período foram várias as discussões e mudanças de opinião em relação à educação de adultos; de início ela ameaçava a ordem política, sendo vista como propulsora da reação popular ao processo político instalado. Momentos depois, a erradicação do analfabetismo era discutida como uma etapa importante da educação cívico-democrática, necessária ao desenvolvimento do país. Restaram apenas alguns movimentos em favor da Educação de Adultos, com severas restrições à execução.

Nesse quadro, a educação é mesclada de interesses, sejam eles políticos, cristãos, econômicos e educacionais. Ao longo da história da educação de adultos, descortinam-se campanhas e congressos que foram pensados nessa rede de perspectivas. Com a chegada da Ditadura Militar, esses movimentos citados, foram redirecionados de acordo com o novo objetivo dos governantes da nação: obedecer e não questionar.

Destaca-se o MEB, que não obstante os interesses cristãos, foi o responsável por uma grande difusão da educação e da chegada dela às áreas rurais e com amplo alcance

pedagógico. Justamente esse sentido de difusão e ampliação do alcance educacional, fez com que o militarismo os considerassem comunistas. O mesmo discurso de subversão era destinado ao método Paulo Freire, o avanço da educação de massa, os analfabetos ganhando condições intelectuais tornava-se um problema para o militarismo. Caminhava-se para o encerramento de tudo o que desviasse o objetivo do Golpe.

Abriremos aqui, um segundo “parêntese” para tratar de outro momento importante da Educação Física. Com a centralização do poder e a garantia da ordem, “[...] dada a “essência” de um regime autoritário, a Educação Física no Brasil também foi pensada numa perspectiva de controle social” (Oliveira, 2004, p. 13). Assim teve forte influência no militarismo. Através do decreto 5.692/71, a disciplina passou a ser obrigatória nos currículos escolares. Para Oliveira (2002) Educação Física na escola, passa a ter um caráter esportivista (o esporte em ascensão):

[...] o esporte se afirmava como fenômeno cultural de massa contemporâneo e universal, afirmando-se, portanto, como possibilidade educacional privilegiada. Assim, o conjunto de práticas corporais passíveis de serem abordadas e desenvolvidas no interior da escola resumiu-se à prática de algumas modalidades esportivas. As práticas escolares de educação física passaram a ter como fundamento primeiro a técnica esportiva, o gesto técnico, a repetição, enfim, a reeducação das possibilidades corporais a algumas poucas técnicas estereotipadas

Devido à ênfase esportiva, o foco na escola, passou a ser o ensino do esporte de rendimento “[...] um dos objetivos desse redirecionamento era o treinamento e a preparação de futuros atletas, capazes de conquistar méritos e medalhas olímpicas para o Brasil” (ALBUQUERQUE, 2009, p. 2253).

Para Oliveira (2004), o esporte tratado na perspectiva de “[...]um mundo de competição, concorrência, liberdade, vitória, consagração. Sugerido de forma exclusiva pelos órgãos oficiais para a Educação Física escolar, ele carregava toda a simbologia de um mundo de lutadores e vencedores” (p.13). Nesse momento entrada do esporte, voltado à competição, disparou os estudos da Educação Física voltados à ciência. Para Castellani Filho (1994), essa acentuação do esporte de rendimento deu início aos laboratórios de avaliação física e fisiologia do esforço nas Universidades.

Retomando o percurso histórico da Educação de Adultos, vale salientar que em 1967, após a assinatura de vários decretos, indicando a retomada do interesse pelo problema da alfabetização, através da Lei nº 5.379, foi criado em 15 de dezembro, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), “atribuindo ao Ministério da Educação a tarefa de

alfabetização funcional e educação continuada dos adultos, como prioritária entre as demais atividades educativas” (PAIVA, 1987, p. 293). Na prática o MOBREAL configurou-se como uma modalidade compensatória, que segundo Paiva (2005), estava:

[...] firmemente ancorada nos valores da teoria do capital humano, de caráter desenvolvimentista, que a ditadura militar assumiu para tirar o país do atraso, mas que passava ao largo da perspectiva do direito, principalmente porque aqueles não eram tempos de respeito aos direitos sociais, nem políticos, nem humanos. (p. 19)

Posteriormente promulgada a LDB – nº 5692, de 11 de agosto de 1971, a Educação de Jovens e Adultos, ganhou um capítulo que regulamentava o Ensino Supletivo, visando à “uma nova concepção de escola, em uma nova linha de escolarização não – formal” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 116). Essa lei limitou a visão do sujeito da educação, visto agora como mão de obra (trabalhador qualificado), capaz da leitura e do cálculo.

Portanto, o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para um novo desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 117)

E a Educação Física, nesse contexto, conquistou a obrigatoriedade para o 1º e 2º graus de ensino, segundo a LDB/1971, em seu art. 7º:

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

Essa lei sofreu alterações, a partir do decreto 69.450/1971, dispondo em seu art. 3º, que “Nos cursos noturnos do ensino primário e médio, a orientação das atividades físicas será análoga a do ensino primário” (BRASIL, 1971), tratando ainda, em seu art. 6º, sobre a facultatividade:

[...] alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas; e [...] aos alunos maiores de trinta anos de idade. (BRASIL, 1971)

Desta forma, a partir dessa Lei, os conteúdos e métodos, destinados aos alunos do ensino noturno eram iguais aos do ensino regular, bem como, havia uma liberação da obrigatoriedade da participação discente nas aulas de Educação Física.

A partir de 1985 com a redemocratização brasileira, a retomada dos movimentos sociais, políticos e a organização da sociedade civil, foi promulgada a Constituição de 1988, que no artigo 208 reconhece o direito das pessoas jovens e adultas “à educação fundamental com a consequente responsabilização do Estado por sua oferta, pública, gratuita e universal” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 119). Trata-se de importante marco na história da EJA.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos desvencilhou-se dos vestígios do período militar com a extinção do MOBRAL, por ser caracterizado como modelo de educação domesticadora, sob a ideologia militar. Esse modelo, ainda em 1985, foi substituído pela Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos (Educar), com o objetivo de promover o atendimento de adultos nas séries iniciais do ensino de 1º grau, aperfeiçoar o quadro docente, a produção de material e a avaliação das atividades.

Em março de 1990 o governo Fernando Collor, sob o pretexto de enxugar a máquina administrativa, extinguiu a fundação Educar e responsabilizou os Estados e Municípios pela oferta de programas para a Educação de Jovens e Adultos. Foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que prometia através da transferência de recursos federais promover a alfabetização e a elevação dos níveis de escolaridade de jovens e adultos. Logo após o *impeachment* sofrido por Collor esse programa foi abandonado desencadeando uma nova decadência da EJA. O Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), instituído pela Emenda Constitucional de 1996, através da Lei 9.424/96 e implantando nacionalmente somente no ano de 1998, deixou parcialmente descoberto e desamparado o financiamento da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), ao longo da segunda metade dos anos de 1990, foram realizados alguns programas federais voltados para a formação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade, baseados nos regimes de parcerias e desassociados do Ministério de Educação e Cultura (MEC).

Em 1996 no Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos ocorrido em Natal – RN, foi apresentado como proposta o Programa de Alfabetização Solidária, comandado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Segundo Barreyro (2010) esse programa tinha como objetivo “reduzir os índices de analfabetismo do país focando nos jovens de 12 a 18 anos” (p. 176). Esses objetivos foram realizados como metas distribuídas por anos e regiões, Barreyro (2010) as separa em três importantes anos: 1997, quando priorizava os municípios das regiões Norte e Nordeste, e que detinham uma elevada taxa de

analfabetismo; e 1999, quando alcançou os centros urbanos e em 2002 as regiões Centro-Oeste e Sudeste.

O programa Alfabetização Solidária fazia parte de um programa maior: Comunidade Solidária, constituindo-se em “inovadoras” propostas do governo, que até então, estava passando pela Reforma do Estado⁴⁴ em curso na época. Esse programa contou com apoio de instituições privadas, apoio financiamento público, porém o que se percebia era o interesse por parte do governo de se desvincular da responsabilidade e terceirizar as políticas educacionais, Barreyro (2010) afirma:

Considero que a ênfase em se negar o caráter governamental do Alfabetização Solidária residia no fato de o programa, como todos os outros programas derivados da Comunidade Solidária, ser um *ensaio de terceirização de políticas sociais*. Assim, o Alfabetização Solidária pretendia mostrar que era possível alfabetizar sem a intervenção do governo ou com apenas o financiamento de parte dos gastos, *terceirizando* numa "grande ONG" (a Associação de Apoio) que, por sua vez, distribuiria os recursos às Instituições de Ensino Superior (IES) para a implementação do Programa. Esse modelo permitiria também a participação das Empresas, Governos Estaduais e Instituições, provendo de fundos para Alfabetização Solidária. (p. 182)

Essa perspectiva de alfabetização tinha como característica a mudança de alfabetizadores/professores a cada seis meses, com o pretexto de oportunizar a mais professores um primeiro emprego; para Barreyro (2010), além de não ter lógica de capacitar e fazer seleção de novos profissionais a cada seis meses, o governo também tinha como objetivo agir dessa forma para não gerar vínculo empregatício, tendo assim uma alternativa baseada no menor custo e na empregabilidade.

A Educação de Jovens e Adultos, desde sua trajetória inicial vem sendo constituída por movimentos e programas que eram modificados, criados ou substituídos ao entrar e sair governo. Somente nos anos 2000, foram aprovadas as Diretrizes Nacionais para EJA (DNEJA) através do Conselheiro Jamil Cury que relata no parecer CNE nº 11/200:

No Brasil, país que ainda se ressentia de uma formação escravocrata [...] a EJA foi vista como uma compensação e não como direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se de direito, desloca a ideia de compensação substituindo-a pela de reparação e equidade [...]. (BRASIL, 2000, p. 46)

⁴⁴ Para Barreyro (2010), a proposta brasileira de Reforma do Estado propôs tanto a superação da administração pública burocrática quanto a sua substituição pela *administração gerencial*, construindo, a partir do conceito de público não-estatal e de publicização, uma privatização à brasileira (p. 178-179).

Proporcionando a EJA uma perspectiva de educação como direito fundamental na função reparadora⁴⁵ e equalizadora, no sentido de assegurar esse direito e possibilitar o aprender, Jamil Cury no papel de relator/conselheiro enfatizou a EJA como uma modalidade que proporciona uma compreensão crítica da vida moderna, na perspectiva de educação voltada à compreensão, participação e interferência na realidade. Para ele a EJA busca uma educação de múltiplas linguagens, estando ligada diretamente aos aspectos trabalho e cidadania.

[...] Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. Pode-se dizer que estamos diante da função equalizadora da EJA. (Parecer CNE nº. 11/2000, p. 9-10).

A partir de então, novos programas governamentais voltados para a Educação de Jovens e Adultos foram surgindo desde 2003: O programa Brasil Alfabetizado⁴⁶; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens⁴⁷ (PROJOVEM); Programa de Integração Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos⁴⁸ (PROEJA) e o Exame Nacional de Certificações e Competências de Jovens e Adultos⁴⁹ (ENCCEJA).

A Educação de Jovens e Adultos em sua construção passou por diversas concepções, objetivos e interesses políticos, sociais e ideológicos, que propiciaram a construção de sua identidade, importância e características. Atualmente a EJA, é vista como modalidade de ensino da Educação Básica, sua existência permite que grande parte dos jovens e adultos que não tiveram oportunidade na infância ou (pré) adolescência, tenha garantido o seu direito à educação constituído por lei (Constituição de 1988).

Toda essa trajetória revela que somente a partir do decreto 69.450/1971 a Educação Física foi tratada como componente curricular formativo de jovens e adultos, perante a legislação. A mesma, oferecida no ensino noturno, não era pensada para eles, sendo metodologicamente realizada de modo igual ou semelhante ao ensino primário regular.

⁴⁵ Segundo Paiva 2005, a função reparadora devolve a escolarização não conseguida quando criança e a função equalizadora pensa politicamente a necessidade de oferta maior para quem é mais desigual do ponto de vista da escolarização.

⁴⁶ Realizado pelo MEC a partir de 2003, tem o objetivo de promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos ou mais adultos e idosos e contribuir para a universalização do ensino fundamental no Brasil. (BRASIL, decreto nº 6.093/2007)

⁴⁷ Destinado a jovens de 15 a 29 anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano. (BRASIL, Lei nº 11.129/2005)

⁴⁸ Este programa objetiva abranger a integração da formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional técnica de nível médio. (BRASIL, decreto nº. 5.840/2006)

⁴⁹ Realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o objetivo de construir um referencial nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos. (Guia de Certificação ENCCEJA, 2013)

3.3 Avanços e retrocessos da história da Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica no Brasil

Antes de se tratar desses avanços e retrocessos é necessário entender: o que é a Educação Física? Já que ao longo de sua história ela sofreu várias influências, passou por crise de identidade e por questionamentos sobre a sua importância.

Castellani Filho (1994) conceitua a Educação Física numa perspectiva de manipulação social e obtenção da ordem.

[...] tem servido de poderoso instrumento ideológico e de manipulação para que as pessoas continuem alienadas e impotentes diante da necessidade de verdadeiras transformações do seio da sociedade. (CASTELLANI FILHO, 1994 p. 11)

Para o Coletivo de Autores (1992) a educação física numa visão educacional:

“[...] é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que se configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”. (p.50).

Oliveira (2004) percebe a Educação Física enquanto cultura corporal de movimento⁵⁰, em função do homem e da sua individualidade. Dessa forma ao longo de sua história a Educação Física foi firmando-se e encontrado seu verdadeiro sentido. Pode-se dizer que é a ciência que estuda o movimento humano em sua ação, seu aspecto cognitivo, afetivo e social. Essas mudanças e influências serão apresentadas a seguir:

Segundo Darido (2008), a Educação Física foi incluída oficialmente na escola em 1851 com a reforma de Couto Ferraz. A partir dessa reforma a ginástica, como era chamada, passou a ser disciplina obrigatória no ensino primário e posteriormente foi recomendada a ser obrigatória para ambos os sexos e oferecida para as Escolas Normais.

A partir de então, ela sofreu influência das tendências: higienista até 1930 (preocupação central com a higiene e saúde na perspectiva do desenvolvimento físico a partir dos exercícios); Militarista 1930 - 1945 (no intuito de formar uma geração para atuar na guerra, indivíduos fisicamente perfeitos). E posteriormente as tendências: pedagógica 1945 - 1964 (preocupada com a juventude que frequenta a escola e trata a Educação Física não só como uma prática); esportivista no pós 64 (caracterizada como competição e superação individual, pensando o aluno como um atleta).

⁵⁰ MELO (2006, p. 45) a cultura corporal do movimento é entendida como: “produto da sociedade e como processo dinâmico que constitui e transforma a coletividade a qual os indivíduos pertencem. [...] indica assim, um conhecimento passível de ser trabalhado na educação física e um saber produzido em torno das práticas”.

Para a concepção higienista a saúde está como principal foco, com um papel fundamental na saúde mental, do corpo num projeto de “asepsia social” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1988, p. 17). Tinha como lema principal “mente sã em corpo são”. Essa tendência enxergava a possibilidade e necessidade de solucionar os problemas de saúde pública através da educação.

Na educação física militarista, o objetivo é impor padrões de comportamento e conduta disciplinar. Com o papel de elevar a condição da nação defender e servir a pátria, essa concepção atua como “processo de seleção natural, eliminando os fracos e premiando os fortes” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1988, p. 18). Ambas as concepções tinham objetivos unicamente físicos, “[...] não havia distinção evidente entre a educação física e instrução militar” (DARIDO, 2008, p. 02).

Com influências do pedagogo e filósofo John Dewey, a educação física pedagógica, é uma “concepção que vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a educação física [...] como uma prática eminentemente educativa” (GHIRALDELLI JUNIOR, 1988, p. 19). Começa a pensar-se em educação do movimento, valorização profissional e o respeito a características culturais, fisiológicas e psicológicas.

Em 1964, com a ditadura militar instaurada no Brasil, a concepção esportivista reduzia a educação física ao desporto de alto nível. O governo investiu fortemente no esporte com a ideologia do país-potência, na tentativa de criar um clima de prosperidade e acabar com as críticas. Ficando conhecido como governo do “pão e circo”. Castellani Filho (1994) analisa esse interesse do governo em utilizar o esporte como:

[...] mascaramento da estratificação, em classes sociais, da estrutura de nossa sociedade, daí originando-se o reforço ao ocultamento dos conflitos dela derivados face aos interesses antagônicos que permeiam as relações sociais numa sociedade classista. (p. 199)

A influência do esporte na escola cresceu de tal forma que passou a determinar o conteúdo da Educação Física e nas novas relações de professor- aluno:

[...] passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta. Não há diferença entre o professor e o treinador, pois os professores são contratados pelo seu desempenho na atividade desportiva. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, P. 37)

No início da década de 80 o modelo esportivista passa a ser criticado e a Educação Física configura-se na necessidade de mudança. Nesse momento, tal disciplina passa por uma crise de identidade e mudanças importantes com os chamados “movimentos renovadores”,

“[...] todos eles com a tentativa de romper com o modelo mecanicista” (DARIDO, 2008, p. 04).

As propostas pedagógicas que atravessam a Educação Física no século XX e que estão incluídas nos movimentos renovadores foram inspiradas no novo momento histórico social que o país passou. Todas essas concepções tiveram o objetivo de romper com o modelo mecanicista “[...] refutar, negar e criticar o modelo vigente da época ligada ao rendimento esportivo” (DARIDO, 2008, p. 12).

Estes modelos dominavam e com certa influência ainda dominam a Educação Física na escola. Segundo Darido (2008), os movimentos renovadores destacam-se os com aspectos psicológicos (Abordagens Psicomotricista, Desenvolvimentista, Construtivista e Jogos Cooperativos) e os que possuem enfoque mais sociológico e político (Abordagens Crítico - superadora, Crítico – emancipatória, Cultural, Sistêmica e dos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs).

Acompanhando a evolução dessas abordagens e concepções, as leis que regulamentam a Educação Física já vinham sendo contempladas na primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. Lei nº 4.024/61, em seu artigo 22: dispõe da obrigação da prática da Educação Física nos cursos primários e médios até 18 anos. Com a ditadura militar utilizando-se da Educação Física para interesses ideológicos e políticos é decretada a obrigatoriedade da prática desportiva em todos os níveis com predominância no ensino superior.

Anos finais da década de 60 e início de 70, foram incluídas nas leis tarefas ideológicas onde a Educação Física recebia enfoques da Educação Moral e Cívica. No decreto da Lei 5.692/71 dispõe da obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica, da Educação Física, da Educação Artística no currículo de estabelecimentos de 1º e 2º grau.

Esse decreto sofreu mudanças através da Lei 69.450/71, tornando a Educação Física facultativa para: a) alunos do curso noturno que comprovarem jornada de trabalho de 6 ou mais horas trabalhadas; b) alunos com mais de 30 anos; c) alunos que estiverem em serviço militar e alunos fisicamente incapacitados. Posteriormente estendendo às alunas que tenham prole.

Nesta ideia de legislação, a facultatividade para o aluno trabalhador seguia a lógica do mercado de trabalho, onde era de responsabilidade deste e não mais da escola a manutenção e reprodução da sua força de trabalho.

Neste mesmo período está sendo inserido o MOBREAL, na Educação de Jovens e Adultos baseado nos pensamentos de Paulo Freire. Segundo Lira (2008) surge discussões

entre “a discrepância conceitual da relação entre cultura corporal, se contrapondo ao sentido de uma educação para a rentabilidade do trabalho” (p. 68)

Diante de algumas discussões sobre a importância da Educação Física foi recuperado o projeto inicial e promulgada a Lei nº 9394/96 onde em seu parágrafo 3º dispõe de que:

Art. 26 – [...] § 3º – A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (Brasil, Lei de 20 de dezembro de 1996)

Anos depois, ainda com a legislação sobre a Educação Física em discussão. Em 2001 na Lei nº 10.328 de 12 de dezembro, foi acrescentado o termo “obrigatório”, no texto inicial de 1996. Sem deixar dúvidas que a Educação Física é um componente curricular obrigatório da Educação Básica.

No governo de Luís Inácio em 2003, voltam os questionamentos da Educação Física sobre o ensino noturno; esta tornava-se uma discussão das bases educacionais, porém as leis estavam muito vagas. A partir de então a LDB foi alterada em seu artigo 26, § 3º, pela Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, passando a vigorar a seguinte redação:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
 - II – maior de trinta anos de idade;
 - III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
 - IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
 - V – (VETADO)
 - VI – que tenha prole.
- (Brasil, Lei nº 10.793 de 1º de dezembro de 2003)

O vigor desta Lei nº 10.793, permaneceu por muito tempo em todo o Brasil. Ao longo dos anos alguns Estados foram sancionando portarias e restaurando a importância da Educação Física para o ensino noturno.

Em Sergipe, o Conselho Estadual de Educação de Sergipe – CEE/SE, na Resolução nº 160, de 15 de junho de 2005, dispõe sobre a oferta da disciplina Educação Física como componente curricular da Educação Básica, no turno noturno e na modalidade presencial da Educação de Jovens e Adultos, nas redes pública e privada do Sistema Estadual de Ensino, resolve que:

Art. 1º - A Educação Física, componente curricular obrigatório da Educação Básica, deverá ser oferecida pelas instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino, nos turnos diurno e noturno e na modalidade presencial da Educação de Jovens e Adultos.

§ 1º A disciplina Educação Física será inserida na carga horária mínima estabelecida na Lei nº 9.394/1996, para os níveis fundamental e médio da Educação Básica.

[...] Art. 3º - A observância à oferta da disciplina Educação Física no turno noturno e na modalidade presencial da Educação de Jovens e Adultos será obrigatória a partir do ano 2006, sendo facultativa no período de transição compreendido entre a publicação da Lei nº 10.793/2003 e o final do ano de 2005 (CEE/SE, Lei nº 160, de 15 de junho de 2005).

Dessa forma Sergipe dá um salto quanto ao reconhecimento da importância do conhecimento da Educação Física, ao seu valor formativo também para a Educação de Jovens e Adultos, abrangendo a uma área de conhecimento, atuação e produção nessa modalidade, envolvendo-se diretamente com temas transversais e multidisciplinares.

Essa legislação estadual é atualizada em 19 de março de 2013, quando o secretário de Educação do Estado dispõe sobre a normatização da Educação Física para a Rede Pública Estadual de Ensino, através da portaria nº 2.910/2013, assim dispendo:

Art. 1º A Educação Física nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual deve ser ofertada como Componente Curricular/Disciplina, podendo ainda abranger o desenvolvimento de Projetos de Área e Esportivos.

Art. 2º Para a efetivação da Educação Física enquanto componente curricular/disciplina, as unidades de ensino da Rede Pública Estadual devem considerar o que segue:

I – Ter caráter obrigatório, ofertada a todos os alunos, inclusive aos com deficiência, incluída na matriz curricular do projeto pedagógico da unidade de ensino, devendo ser ministrada por série/ano, no mesmo turno de estudo do aluno, sem que haja separação por gênero, com carga horária mínima de 02 (duas) aulas semanais, cuja duração deverá observar o tratamento isonômico dos demais componentes curriculares/disciplina da unidade de ensino;

II – Deve ser considerada prioritária para a lotação e distribuição da carga horária do professor de Educação Física no âmbito das unidades de ensino da Rede Pública Estadual;

III – Deve ser desenvolvida em todos os níveis e modalidades de ensino por professor com licenciatura em Educação Física;

[...] **V** – A Educação Física enquanto componente curricular/disciplina na Educação de Jovens e Adultos – EJA deve ser ofertada conforme a matriz curricular devidamente aprovada pelo Conselho Estadual de Educação – CEE/SE;

VI – Na verificação da frequência e na avaliação da aprendizagem dos alunos devem ser observados os mesmos parâmetros e critérios utilizados pelos demais componentes curriculares/disciplinas em conformidade com o regimento e proposta pedagógica da unidade de ensino;

(Portaria Normativa nº 2.910/2013 – Grifos meus)

Essas são as normas que estão em vigor hoje, revogando as resoluções estaduais anteriores. Percebe-se nos grifos, a consolidação da Educação Física como componente curricular/disciplina de caráter obrigatório a todos os níveis e modalidades de ensino no Estado de Sergipe.

A inclusão da Educação Física na EJA dá-se na importância da cultura corporal do movimento. De acordo com Reis (2011), “pode se constituir em mais um modo de inserção social, exercício de cidadania e melhoria da qualidade de vida” (p. 79). Ele afirma que:

[...] o acesso à Educação Física – conhecimentos, vivências e valores – se insere na pauta de um direito que os jovens e adultos têm. A possibilidade de construção e usufruto de instrumentos para promover a saúde, utilizar criativamente o tempo de lazer e expressar afetos e sentimentos em diversos contextos de vivência. (REIS, 2011, p. 79)

Para a Educação Física na EJA, os alunos têm o direito de conhecer a cultura corporal do movimento, possíveis benefícios e uma contextualização de valores por trás da prática. O significado que vai proporcionar essa prática depende não só do objetivo docente, necessita do apoio cultural, social e econômico de quem está no papel de receptor, o nosso aluno trabalhador.

3.4 Estado do Conhecimento

Esse subitem tem o intuito de apresentar um panorama sobre o que se está produzindo, pesquisando e fomentando no âmbito acadêmico, na área da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido apresentamos o estado do conhecimento sobre o tema proposto. Morosine e Fernandes (2014), o conceituam como:

No entendimento, *estado do conhecimento* é identificação, registro, categorização que levem a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica. (p. 155)

Como verificamos nos subitens anteriores, a Educação Física firma-se como uma disciplina de grande importância para a formação dos alunos da EJA; nessa perspectiva iniciamos a busca de produções que reafirmassem essa proposta; nesse estado do conhecimento estamos incluindo: teses, dissertações e artigos em periódicos.

A busca das produções de teses e dissertações iniciaram-se com o levantamento realizado na base de dados do Banco de Teses e Dissertações da CAPES (BTDC) em setembro de 2015, essa base governamental, tem como objetivo facilitar o processo de busca e consulta de teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação do Brasil.

Limitamos como espaço de tempo, as pesquisas dos últimos dez anos, porém os trabalhos encontrados enquadram-se no período de 2006 a 2014. Como delimitação de pesquisa foram selecionados trabalhos que tratavam do tema Educação Física na EJA, na Educação Básica de ensino. Nesse período encontramos nove trabalhos disponíveis no BTDC, dentre eles sete dissertações e duas teses, as quais foram analisadas e identificadas em suas principais discussões. O espaço de tempo selecionado e a pequena quantidade de trabalhos encontrados, deixa evidente a pouca produção por parte do *stricto sensu* nessa área de conhecimento, tornando relevante nossa investigação que contribui para o preenchimento dessa lacuna.

Para esse levantamento as palavras-chave utilizadas foram: Educação Física na EJA; Educação de Jovens e Adultos; Educação Física no ensino noturno e estudante trabalhador. As pesquisas localizadas concentram-se nas regiões Nordeste e Sul do país, conforme o quadro seguinte:

Quadro 5 – Levantamento de Teses e Dissertações sobre a Educação Física na EJA

Autor	Tipo de pesquisa	Título	Principais Discussões	Região
MELO, Lucimauro Fernandes de. 2006	D ⁵¹	Do letramento ao corpo em movimento: um estudo sobre a Educação Física inserida numa proposta de educação popular.	• Influência da Educação Física no letramento, através de uma perspectiva de Educação Popular	RS
CHACON FILHO, Ágrio de Oliveira. 2007	T	Para uma andragogia do esporte: discutindo as diretrizes e a formação profissional para a Educação Física de Jovens e Adultos.	• Perspectiva de que a Educação Física de Jovens e Adultos, através do esporte valoriza o ser e a vida; • Educação Física para jovens e adultos, à luz da corporeidade e da ludicidade; • Urgência de Formação continuada do profissional de Educação Física para EJA;	RN

⁵¹ Significam respectivamente: D – Dissertação; T- Tese

LIRA, Núbia Josania Paes de. 2008	D	Educação Física: realidade e possibilidades da prática pedagógica para o estudante trabalhador.	• Influências político econômicas da Educação Física, voltada ao estudante trabalhador; • Trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos; • Perspectivas da prática pedagógica para a Educação Física na EJA no ensino noturno;	SE
GERALDO, Douglas P. 2009	D	Prática docente de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos.	• Prática docente • Identificação do Público da EJA	RS
REIS, Jose Antonio Padilha dos. 2011	D	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.	• Significados da Educação Física na trajetória de vida dos estudantes-trabalhadores da EJA; • Perspectiva da Educação Física para o ensino regular e para EJA;	RS
COELHO, Edison Duarte 2013	D	A Educação de Jovens e adultos (EJA) no sul do RS: Um diagnóstico sobre a Educação Física no ensino médio.	• Trabalho pedagógico • Nível de Evasão • Infraestrutura e recursos materiais	RS
PEREIRA, Ricardo Reuter. 2013	T	Diálogos sobre a Educação Física na educação de Jovens e Adultos numa perspectiva freireana.	• Práticas pedagógicas de professores de Educação Física embasados em sua formação;	RS
BARROS FILHO, Armando Dantas 2014	D	Educação Física e direitos humanos em prisões: uma análise das ações da Educação Física e esporte na educação de jovens e adultos em privação de liberdade.	• Articulação entre a educação, Educação Física, esporte educacional D.humanos.	PB
MARTINS, Nara Elisa Gonçalves. 2014	D	Representações das aulas de Educação Física para alunos da educação de Jovens e Adultos do II segmento e o trabalho docente.	• Representações sociais • Trabalho docente	AL

FONTE: Elaborado pela pesquisadora a partir da base de teses e dissertações da CAPES BTDC (2015)

Podemos perceber nesse quadro as diferentes perspectivas que abordaram o tema proposto. No intuito de facilitar a discussão definimos três grandes categorias de análise desse quadro, são elas: práticas pedagógicas; formação docente (inicial e continuada), significados da Educação Física na vida dos jovens e adultos. No entanto, deixamos claro, que cada

trabalho analisado e discutido em uma grande categoria não quer dizer que ele represente somente ela, ou seja, o trabalho possui mais ênfase na grande categoria selecionada, porém há possibilidade dele discutir assuntos de outras categorias com menor ênfase.

A primeira categoria encontrada, práticas pedagógicas, obteve uma representatividade de discussão na maioria dos trabalhos, nas formas direta e indireta de argumentação. Percebe-se a influência que o docente possui e representa para essa modalidade de ensino, seja com práticas efetivas ou ineficazes, o professor é uma peça chave para que a disciplina de Educação Física na EJA, que parece ainda uma grande engrenagem funcionando lentamente, obtenha seu significado.

Melo (2006) destaca em sua pesquisa as barreiras para as práticas pedagógicas (espaço físico, recurso material e dispensa nas aulas de Educação Física).

Em relação à descrição das práticas pedagógicas da Educação Física, o contexto observado parece não diferir significativamente comparando com as turmas regulares, uma vez que foi constatada a predominância dos conteúdos relacionados às modalidades desportivas tradicionais (vôlei, futsal, handebol e basquete) ocupam lugar de destaque nos planejamentos deixando de lado outros importantes conteúdos (MELO/BTDC, 2006, p. 46)

Percebe-se que os docentes sabem das diferenças das aulas de Educação Física no Ensino Regular e na EJA, porém aprisionam-se à esportivização, à “prática pela prática”, e deixam a desejar no que diz respeito ao importante sentido que a Educação Física pode assumir na realidade desses alunos.

Diante de sua pesquisa Geraldo (2009), afirma que a prática dos professores de Educação Física é muito parecida. “O que diferencia um professor do outro é a forma de conduzir suas aulas, pois os conteúdos são bastante semelhantes” (GERALDO/ BTDC, 2009, p. 122). Ele destaca também, a preocupação do professor em ajudar o aluno na sua vida pessoal transpondo a barreira do muro escolar e partilha da mesma ideia de Melo (2006), que os conteúdos são focados basicamente nos esportes.

Pereira (2013), acrescenta que “a educação física possui multiplicidade de práticas, impossibilitando um único entendimento ou criando uma incerteza na prática dos professores” (PEREIRA/ BTDC, 2013, p. 116). O que se percebe nos quatro trabalhos destacados para essa categoria é que as aulas de Educação Física são basicamente: prática (conteúdos voltados ao esporte) e teoria (conteúdos voltados para saúde).

Destacamos formação inicial e continuada como uma categoria, pois apesar de não estar claramente destacada nos objetivos dos trabalhos, evidenciamos aqui a sua

importância nessa discussão. Nessa categoria cinco pesquisas a abordaram de uma forma direta e as outras quatro pesquisas de forma indireta.

Para Pereira (2013), a formação, seja ela inicial ou continuada, é abordada na EJA em maioria nessas pesquisas como uma urgência evidente:

Pereira (2013): Ausência de conhecimento e discussões

A trajetória de formação evidenciou um descaso das Instituições Universitárias com discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos, que aparece de surpresa na vida dos professores, causa uma estranheza significativa. Os professores não falaram da EJA na graduação (com raras exceções e de maneira incipiente), não participaram de eventos de formação durante a trajetória docente e vão discutir sobre a EJA somente no espaço disponibilizado após entrar em contato com essa modalidade de ensino. (BDTD/ p. 129)

Além do desafio de lecionar em uma modalidade que lhe causa estranheza (por falta de vivência prática ou teórica na formação inicial), pela ausência de uma formação continuada, os professores da EJA contam com problema da pluralidade nas salas de aula, pois são diversas as realidades, buscas e objetivos desses alunos. Pereira (2013), coloca como necessidade desta disciplina na modalidade EJA, o diálogo com professores em formação para uma reflexão, construção de propostas e saberes sobre as especificidades da Educação Física na EJA.

A urgência da formação continuada é um dos temas discutidos pelos autores Chacon (2007) e Martins (2014), admitida como a formação em que os docentes têm a oportunidade de suprir as grandes lacunas deixadas pela sua formação inicial; só com essas capacitações metodológicas, conceituais e práticas que a disciplina Educação Física irá conseguir avanços nessa modalidade.

Se um programa de capacitação para a Educação Física de Jovens e Adultos contemplar as temáticas [...] podemos esperar que ao suprir tais lacunas o profissional de Educação Física tenha condições de desenvolver as recomendações contidas nas Diretrizes Curriculares para o EJA e assim contribuir para o avanço teórico e metodológico numa área tão complexa como a Educação de Adultos. (CHACON/ BTDC, 2007, p. 253)

Martins (2014) ainda destaca que a transferência automática de saberes, como já discutido na categoria anterior, “ocorre justamente pela falta de habilidade com esta modalidade” (BTDC/p. 79). Por esse motivo a Educação Física na EJA é vista como uma reprodução de metodologias e conteúdos utilizados no Ensino Regular.

Geraldo (2009) chama a atenção para um grave problema: em sua pesquisa nenhum dos professores entrevistados teve algum tipo de formação continuada ou participação de cursos específicos. Contudo ele destaca que a formação continuada não deve ser realizada unicamente fora do espaço escolar. Ele propõe a importância de grupos de estudos na própria escola, por parte dos docentes, no intuito de discussões, reflexões e trocas de experiência sobre as intervenções pedagógicas.

Raramente a EJA é discutida e estudada, salvo quando o docente entra em contato, real e prático, com essa modalidade de ensino. A ideia de tempos atrás, quando o profissional ao terminar sua graduação já estaria apto para desenvolver seu trabalho até o final de sua carreira docente, já não é a mesma. Essa situação na EJA é um grande exemplo, de que ainda, para muitos profissionais atuar nessa modalidade de ensino é um grande tabu, pois provavelmente sua formação não lhes deu este suporte e estes “caem” nessa modalidade sem ao menos alguma orientação e, como agravante, defrontam-se com preconceitos estabelecidos sobre essa modalidade.

Por fim, iremos comentar a última categoria aqui destacada: os significados da Educação Física na vida dos jovens e adultos. Talvez essa seja a categoria que mais dê sentido à Educação Física na EJA, pois lecionar nessa modalidade é fazer com que o aluno encontre o sentido dessa modalidade diante de sua realidade.

A discussão dessa categoria sofre influências de temas transversais como: a valorização do ser trabalhador, a Educação Física como um direito humano e a influência da Educação Física no letramento.

A pesquisa de Barros (2014) trata da Educação Física como um direito humano; em sua pesquisa ele retrata uma escola de EJA dentro do sistema prisional e propõe os significados da modalidade como uma prática de libertação do corpo. Para Martins (2014) a Educação Física além de trabalhar valores morais e éticos “contribui efetivamente para a aquisição de valores necessários para a formação da cidadania e a promoção de uma cultura de direitos humanos” (BARROS/ BTDC, 2014, p. 136).

REIS (2011), remete seu estudo à concepção da Educação Física desses sujeitos (alunos da EJA). Ele destaca seu objetivo nesse sentido, por parte de estudantes-trabalhadores, da seguinte forma:

Procurar saber dos estudantes-trabalhadores os significados da Educação Física em suas trajetórias de vida, buscar saber como eles representam suas aprendizagens nas aulas de educação física, como valorizam os saberes da educação física [...]. (REIS/ BTDC, 2011, p. 150)

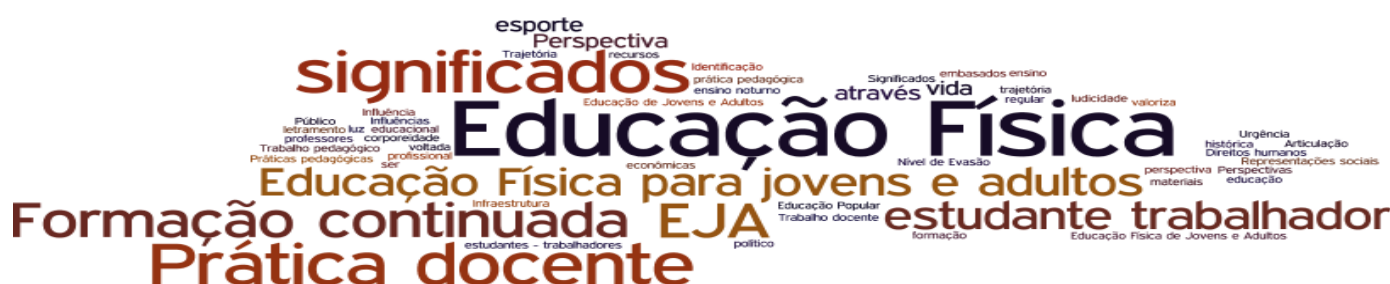
Para ele a participação desses alunos nas aulas de Educação Física é a construção de uma rede de significados, através da qual o que se aprende como estudantes constitui de maneira crítica novos conhecimentos. Martins (2014) em seu trabalho faz uma crítica à repetição de conteúdos clássicos, o que segundo ele: “[...] renunciar ao alargamento do olhar sobre as manifestações da cultura do movimento humano é perder oportunidades de passar por aprendizagens significativas [...]” (BTDC/p. 151).

Em sua pesquisa Melo (2006) destaca a Educação Física como agente transformadora de vários aspectos nas condutas sociais, considerando que a ação intelectual e o movimento são manifestações inseparáveis. Para esse autor: “É necessário que a escola procure unificar o corpo e a mente sem manter a separação entre atividade física e atividade intelectual, trabalhando com todas as disciplinas no objetivo de colaborar na formação do cidadão” (MELO/ BTDC, 2006, p. 71).

Desta forma a Educação Física, como também as outras disciplinas, precisam refletir sobre seus alunos, suas trajetórias e os motivos que os levaram a estar na EJA. Para esses estudantes o sentido do aprendizado é mais importante que o conteúdo, muitas vezes a compreensão de sua realidade por parte do docente é uma demonstração de respeito e um olhar à subjetividade desse aluno.

A imagem que segue propõe-se a resumir as principais perspectivas e ideias das pesquisas aqui exploradas.

Figura 2: Discussões destacadas do levantamento de Teses e Dissertações



Fonte: Elaborado pela autora através do programa Wordle.net⁵².

⁵² O wordle.net é um programa para gerar “nuvens de palavras” do texto fornecido. Site de acesso: www.wordle.net

Nas discussões travadas nas citadas teses e dissertações, apesar das diferenças de focos, problemáticas e metodologias adotadas, a Educação Física é tratada como disciplina curricular da EJA, sendo percebida como uma importante possibilidade de conhecimentos e melhorias sociais. É, também, sinônimo de liberdade diante de qualquer tipo de privação e da articulação do ser humano em sua totalidade (aspectos cognitivos, motores e sociais).

Ao analisarmos essas produções citadas na figura 2, vê-se quão amplo caracteriza-se esse componente curricular, e quão variados são os sentidos que podem interferir na vida do aluno, através do conhecimento. Nessa perspectiva a Educação Física cresce suas raízes em diferentes âmbitos sociais; pode ser pensada como: prática voltada ao esporte, à saúde e à qualidade de vida; educação popular, aquela que resgata as mais profundas raízes de nossa infância e vivência; significado de vida, liberdade e direito, como aquele que resgata das situações mais profundas e perigosas o indivíduo, e retoma o seu significado de ser cidadão.

Encontramos aqui, também, o aprofundamento da possibilidade de desenvolver o mais amplo sentido da educação, o de emancipação humana, através da Educação Física. Este componente curricular, se visto, com olhos da existência humana, tem a capacidade de atingir incontáveis situações e através de sua essência transformar o ambiente encontrado, numa pluralidade de perspectivas.

No entanto, é importante atentarmos para as circunstâncias que perpassam e talvez desviem o caminho da Educação Física como processo de emancipação. Como demonstra a imagem, são numerosos os problemas que interferem nessa relação de educação-educação física- emancipação humana. Nos deparamos na prática do cotidiano escolar com dois principais problemas: o descaso para com esse componente como conteúdo formativo, suas necessidades físicas-estruturais e materiais; além da frágil formação dos docentes para essa modalidade de ensino (EJA), o que está a requerer, como prioridade, a formação continuada e eficaz dos professores da área.

O levantamento de artigos publicados em periódicos foi realizado no mesmo período mencionado para teses e dissertações, sobre o mesmo tema. Utilizando para essa busca três bases de dados: o Portal de Periódicos da Capes, a plataforma *Scopus* e os trabalhos publicados nas reuniões científicas nacionais da Associação Nacional de Pós – graduação em Pesquisa e Educação (ANPED).

O Portal de Periódicos da Capes, é uma biblioteca virtual que disponibiliza as produções científicas no Brasil. Foi criado a partir do déficit de acesso às bibliotecas e com o objetivo de diminuir as desigualdades nacionais no acesso a informação. A *Plataforma Scopus* é uma base de dados privada, que disponibiliza em seu arquivo: revistas científicas,

livros e anais de conferências. A ANPED é uma associação sem fins lucrativos que agrupa programas de pós-graduação *strictu-sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a esses programas. Seu principal objetivo é o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social.

Para essa busca os descritores usados foram os mesmos: educação física; educação de jovens e adultos; estudante trabalhador e educação física no ensino noturno.

Quadro 6– Levantamento de periódicos sobre a Educação Física na EJA

Autor	Tipo de trabalho	Título	Principais Discussões	Periódico
PICH, Santiago; FONTOURA, Mariana P. 2013	AC ⁵³	A cultura escolar da educação física no EJA: o paradoxo entre a ruptura com a noção de atividade e a falta da prática corporal	• Cultura da Educação Física em uma escola de EJA; • Influência de identidade docente na configuração da cultura escolar da Educação Física; • Paradoxo entre a teoria e a prática;	<u>Local da Pesquisa:</u> BTDC Educación Física y Ciencia, vol. 15, nº 1, 2013. ISSN 2314-2561
MENDONÇA, Carlos C. CAETANO, Wagner A. 2012	AC	Visão dos alunos e gestores do ensino médio do período noturno sobre a disciplina de Educação Física	• Cumprimento da Lei nº 10.793/2003. • Vantagens e Contribuições da educação física na grade curricular;	<u>Local da Pesquisa:</u> BTDC Colloquium Vitae. jul/dez 2012 4(2): 85-96. DOI: 10.5747/cv.2012.v004.n2.v065c
TAFFAREL, Celi Zulke Et al 2008	AC	Oficina de construção de conhecimentos sobre a cultura corporal em movimentos de luta sociais da classe trabalhadora do campo no Brasil.	• Oficinas de Instrução física organizadas na construção do conhecimento sobre o corpo da cultura para integrantes do MST.	<u>Local da Pesquisa:</u> BTDC EF y el Deporte, n.º 6, 2008, 19-42

FONTE: Elaborado pela pesquisadora a partir de bases de dados de periódicos (2015)

Este levantamento, feito nas três bases de dados, retrata a pouca fomentação sobre a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos em periódicos. Esses artigos tomam o mesmo curso das discussões das teses e dissertações analisadas, porém questionam detalhes da efetividade da Educação Física nessa modalidade, configurações e paradoxos didáticos.

Os artigos encontrados concentraram-se na BTDC. Nas outras bases de dados apresentadas anteriormente não obtivemos resultados. Na base de dados *Plataforma Scopus*,

⁵³ AC: Artigo Completo

as pesquisas foram feitas em diferentes tentativas de descritores, em dois idiomas (português e inglês), porém também não obtivemos resultados.

Os levantamentos da ANPED foram feitos através das comunicações orais efetuadas nas reuniões científicas nacionais, no período de 2005 a 2015, totalizando dez edições (28º a 37º Reunião Nacional da ANPED). Cada edição possui em média vinte a vinte e quatro GTs de comunicação científica, contexto em que foi realizado a busca de artigos referentes à Educação Física na EJA.

As buscas foram feitas no GT 18- Educação de Pessoas Jovens e Adultos – único GT que se aproxima do tema de pesquisa -, não sendo localizado nenhum trabalho tratando da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, ou temas afins a essa perspectiva.

Iremos portanto, contextualizar as discussões encontradas nas três pesquisas acima. Em sua pesquisa Pich e Fontoura (2013) destacam características presente na cultura escolar, são elas “a formação profissional inicial e continuada, formação cultural, estrutura da EJA e caráter teórico da disciplina” (PICH e FONTOURA/ BTDC, 2013, p. 10). Para ele essas características são elementos importantes. É através do docente que as aulas de Educação Física na EJA terão seu sentido. Ao que compete à estrutura da EJA, ele contextualiza, que “esses elementos são condicionados pelas especificidades da rede estadual de ensino, bem como pela dinâmica criada pelos dirigentes e professores da escola investigada”. Diante desse condicionamento, os autores acima citados, contextualizam uma especificidade do seu campo pesquisado:

Pesquisa1: Negação ao direito de participar/projetar seu conteúdo
A Educação Física no Projeto Político Pedagógico da escola é apresentada como uma reprodução das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. Isto indica que não houve uma elaboração dos próprios professores sobre o que eles pensam e/ou projetam de Educação Física nesta realidade. (PICH e FONTOURA/ BTDC, 2013 p, 05)

Nesse sentido é questionável a importância dada à Educação Física na EJA no campo pesquisado, pois ao negar esse direito a seus professores, está negando aos alunos o direito de receberem o conhecimento e reflexões a partir de sua realidade.

Como elemento da cultura escolar, Pich e Fontoura (2013) destacam o lugar que a Educação Física ocupa na escola; nessa realidade ele demonstra que a escola vê a Educação Física como uma disciplina marginalizada perante as outras, pois os próprios dirigentes escolares a inferiorizam diante dos demais componentes curriculares. Essa pesquisa ainda demonstra as dificuldades da Educação Física na EJA: número de alunos é baixo (devido à

facultatividade da Lei 69.450/71), a falta de espaço específico e adequado para a realização das atividades práticas e a conduta escolar diante do valor da Educação Física.

O trabalho de Mendonça e Caetano (2012), é contextualizado nas possibilidades do trabalho pedagógico de Educação Física, baseado nos conhecimentos sobre a cultura corporal junto ao Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST). Os autores referem-se à Educação Física como a atividade prática do homem:

[...] resultantes da construção histórica da nossa corporeidade, um acervo de atividades expressivo-comunicativas com significados e sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas ou de outra ordem subjetiva que apresentam como traço comum serem fins em si mesma, serem consumidas no ato da sua produção. (MENDONÇA e CAETANO/ BTDC, 2012, p. 28)

Mendonça e Caetano (2012) retratam que os movimentos foram construídos como respostas a necessidades do homem; a partir daí a educação física concretiza-se na sala de aula como suporte, aprendizagem, criação e reflexão desses movimentos. Essa pesquisa teve como questões: consciência de classe, consciência da cultura corporal e as experiências com a educação no campo.

A importância de se trabalhar com jovens e adultos a cultura corporal da humanidade, é que esta cultura: “manifesta aspectos da vida do homem do campo e sintetiza a realidade de uma comunidade particular explicitando nexos e relações históricas” (MENDONÇA e CAETANO/ BTDC, 2012, p. 34)

A pesquisa de Taffarel (2008) trata da negligência quanto ao ensino de Educação Física no período noturno. No seu campo de pesquisa, a autora identificou que todas as escolas investigadas oferecem a disciplina Educação Física na sua grade curricular, porém de fato sua prática não acontece. Essa é uma situação na qual a direção da escola não considera a Educação Física como disciplina fundamental ao desempenho cognitivo, refletindo na negligência de sua prática.

Taffarel (2008) contextualiza o fato de que alguns ou a maioria dos alunos não tem consciência da Lei 69.450/71, que lhes faculta a frequência às aulas de Educação Física. Porém já está impregnado na cultura das aulas noturnas por parte do sistema escolar, que não é obrigatória ou punitiva a participação destas. Diante desse descaso ela afirma:

“O que entendemos é que realmente há um comodismo na estrutura do sistema que não se ateu a refletir sobre como, onde e quando inserir esta disciplina na prática escolar assim como todas as outras disciplinas já existentes” (TAFFAREL/ BTDC, 2008, p. 91).

Ela ainda destaca uma contradição de vontades, pois “Na visão dos alunos quanto às aulas de Educação Física, observamos muito mais motivos que poderiam levá-lo a tê-las do que o contrário, como vem acontecendo nas unidades escolares” (TAFFAREL/ BTDC, 2008, p. 92).

Essa pesquisa demonstra a visão dos gestores quanto a dois aspectos: 1) Visão da Educação Física no ensino noturno, onde eles divergem entre si: uns dizem que a Educação Física não é viável ao ensino noturno, outros demonstram seus benefícios; 2) Influência da Educação Física no ensino noturno: alguns gestores defenderam que nada mudaria e outros acreditam que Educação Física no período noturno “possa representar um espaço de ruptura do tempo de trabalho possibilitando manter um mínimo de qualidade de vida” (TAFFAREL/ BTDC, 2008, p. 93).

Esses trabalhos aqui discutidos demonstram as controvérsias que a Educação Física enfrenta para se firmar (mesmo já possuindo a obrigatoriedade legal) como disciplina curricular da EJA. A imagem 3 demonstra as principais ideias destacadas nos trabalhos aqui contextualizados.

Figura 3: Principais discussões destacadas do levantamento de artigos publicados em periódicos.



Fonte: Elaborado pela autora através do programa Wordle.net.

Podemos perceber que nessas pesquisas o professor continua sendo visto como o mais importante recurso de transformar os conteúdos e reflexões em conhecimentos que façam sentido na realidade dos alunos da EJA, mesmo enfrentando dificuldades (formação, suporte pedagógico e material e etc.).

Nesta imagem, evidencia-se que o embate entre teoria e prática, é claramente presente no cotidiano da Educação Física. Nesse sentido temos dois grandes problemas: 1) a luta para desassociar a Educação Física, como um componente curricular meramente corporal, por este motivo marginalizada perante os outros componentes curriculares e percebido sem conteúdos significativos para a formação integral do indivíduo; 2) Um componente curricular que unifica o corpo e a mente, no âmbito escolar, entretanto com frágeis aportes teóricos, metodologias ultrapassadas, insuficiente busca por parte do docente e, conseqüentemente, desinteresse discente.

Nessa nova perspectiva o corpo é percebido como uma discussão macro, que se ramifica para outras áreas de conhecimento: na luta por direitos, em aspectos culturais e na construção da identidade de cada indivíduo, através de suas experiências vividas. Essa construção não se restringe aos alunos; os docentes também fazem parte da mudança, na qual o componente curricular proporciona. Trata-se, portanto de um componente transdisciplinar.

Segundo os periódicos encontrados no estado do conhecimento, os professores de Educação Física que atuam na EJA possuem uma tarefa ainda maior, pois além de precisar ser um agente transformador para seu aluno, precisam, algumas vezes, conscientizar a gestão da escola sobre a importância desse componente formativo como conteúdo curricular na EJA, o que também assegura a esse docente espaço e reconhecimento social e político.

Quando se trata de Educação Física na EJA, fica evidente nas pesquisas encontradas que a Lei nº 10.793/2003 continua sendo um empecilho para a sua efetividade; é a legislação de cada Estado quem pode normatizar e reafirmar a importância da participação integral dos alunos na Educação Física.

Após a leitura do material sobre a temática Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, evidencia-se que permanece a lacuna em termos da produção do conhecimento a respeito do problema aqui formulado, evidenciando a relevância do objeto de estudo desta dissertação.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA REALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PROPRIÁ - SERGIPE (APROPRIAÇÃO TEÓRICO – PRÁTICA)

A especificidade da formação docente (profissão professor) é o foco da discussão que aqui iniciamos sobre as necessidades de formação humana e da capacitação profissional. Nessa perspectiva buscamos revisitar a teoria a respeito dos saberes e trabalho docente relacionados à EJA, contextualizando-a pela comparação com a prática encontrada na pesquisa empírica. Para embasar essa contextualização utilizamos referências teóricas como: Tardif & Lessard (2009) Tardif (2014), Nóvoa (1999, 2007) e Saviani (2003; 2006).

Visando à concreticidade dessa discussão, desenvolveremos nesta seção também a análise dos dados coletados a partir das fontes (professor - aluno - escola), do espaço social empírico, lançando mão, oportunamente da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004), no intuito de refletir e interpretá-los, esboçando o perfil do componente curricular Educação Física no ensino da EJA do município de Propriá. Dessa forma estarão intercaladas as falas dos sujeitos com a teoria e a posição político-pedagógica da pesquisadora.

Trazemos alguns dados da metodologia que nos permitiu tratar a correlação teoria e prática como um norteador comum a todos os momentos da tentativa de reconstrução do objeto de estudo. Examinamos a configuração da EJA, de cada escola estudada, através do Projeto Político Pedagógico; destaque especial é dado à análise da sua Matriz Curricular, de modo a identificar a configuração do componente curricular e, daí, confrontá-la com o trabalho docente na área da Educação Física em curso em cada escola.

Conforme indicamos na Introdução, o método utilizado foi o dialético histórico, fundado em Marx (1982), com o objetivo de evidenciar as relações internas pesquisadas de cada elemento proposto, não lineares e contraditórias e determinadas em parte pelas relações externas. Gadotti (1995) recomenda essa metodologia para o estudo de uma realidade objetiva; assim define esse método:

[...] analisa metodicamente, os aspectos e elementos contraditórios dessa realidade (considerando, portanto, todas as noções antagônicas que estão em curso mas cujo teor ninguém ainda sabe discernir). Após ter distinguido os aspectos ou elementos contraditórios, sem negligenciar as suas ligações, sem esquecer que se trata de uma realidade [...]. (p. 31)

Nessa perspectiva apresenta-se o objeto de estudo a ser reconstruído via pesquisa, em seus diferentes aspectos, aprofundando o conhecimento da realidade encontrada; através

da dialética são consideradas também, as contradições encontradas no campo empírico, bem como, na realização do trabalho docente; a partir desse diálogo, dá-se um confronto tese, antítese e síntese, essa que compromete o pesquisador com a devolutiva da investigação e com a transformação da realidade analisada..

Esse método, o dialético, parte do suposto que tudo se relaciona e está baseado no princípio de totalidade; assim o objetivo é identificar as relações que influenciam no trabalho docente e no aprendizado discente a fim de explicitar o trabalho do professor como prática social fundamental.

Nesse sentido, o princípio da transformação, lei da dialética, foi objetivado na pesquisa com o intuito de caracterizar o movimento do trabalho docente, pois para Gadotti (1995), as relações e a sociedade “não são entidades acabadas, mas em contínua transformação, jamais estabelecidas definitivamente” (p. 25). Esse princípio respalda a investigação aqui narrada, na identificação de possíveis transformações e/ou alternativas pedagógicas do trabalho docente, seu objeto de trabalho.

Por fim, a investigação tentou apropriar-se do princípio da contradição (mais uma das lei da dialética). Para Gadotti (1995) “os elementos contraditórios coexistem numa realidade estruturada, não podendo existir um sem o outro, a burguesia e o proletariado, por exemplo” (p. 26). Por essa via foram examinados elementos contraditórios no trabalho docente, as perspectivas discentes e o suporte legal para esta modalidade. A contradição aparece como o tom desse labor, onde não existe linearidade, mas um contínuo movimento em espiral. Essa visão dialética histórica acompanhou, inclusive, a metodologia de análise de conteúdo, utilizando Bardin (2004) no tratamento e a análise dos dados obtidos.

Segundo Bardin (2004), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises das comunicações. [...] Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos” (p. 27). Por esse motivo, empregamos como nossos “apetrechos”: os questionários, para os discentes, e entrevistas para os docentes; além das observações em sala de aula, de uma entrevista realizada com um grupo de discentes, diário de bordo e dos documentos escolares. Nesse sentido, distribuíram-se as categorias dos assuntos tratados, de acordo com o material que foi coletado.

Para melhor discutirmos cada problemática, dividimos nossos apetrechos em categorias, a fim de cruzar os dados encontrados. Os temas escolhidos para essas categorias, seguiram a ordem lógica das entrevistas e questionários, contando com o aporte dos outros instrumentos. Bardin (2004), trata essa ação como o primeiro passo da análise, para ele “[...] é

o método das categorias que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem” (p. 32).

Cada subitem apresentado a seguir, refere-se a uma questão tratada em nossos instrumentos de coleta, com essa classificação pretendemos conduzir o leitor a seguinte ordem: perfil docente, formação inicial, formação continuada, trabalho docente, perfil discente, diretrizes curriculares e perspectivas docentes e discente, a fim de, ao final da leitura ter construído um panorama da Educação Física na EJA, bem como o trabalho docente.

No que diz respeito à análise documental Bardin (2004), afirma que ela “[...] visa representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original [...] por intermédio de procedimentos de transformação” (p. 40). Nesse sentido foi coletado no campo de pesquisa, os documentos: Projeto Político Pedagógico de cada escola, regimento, diretrizes curriculares (estaduais e da Educação Física na EJA) e plano de aula docente, quando o mesmo se disponibilizou a nos entregar. Com estes documentos, analisamos através do PPP como se configura a Educação Física na EJA em cada escola; quais são as diretrizes e se elas são seguidas pelos docentes; e como esse conteúdo é abordado pelos docentes.

Classificada as categorias, nos próximos subitens, utilizaremos as fases de: tratamentos de dados, inferência e interpretação dos mesmos. Para Bardin (2004), uma análise de conteúdo perpassa da descrição (após tratamento é a primeira etapa necessária), até a interpretação (significação concedida aos dados), portanto, a “inferência é o procedimento intermediário que vem permitir a passagem, explícita e controlada de uma a outra” (p. 34).

Nessa inferência, organizamos e redistribuímos nossos temas, cruzando-os a todo instante, com os dados coletados. Conduzimos essa fase, no intuito de levar o autor, a mentalizar os nossos passos na pesquisa e compreender nossas análises diante dos conteúdos. Através dessa metodologia procuramos identificar os significados da Educação Física na EJA, as influências do trabalho docente; e o que está por trás dos discursos docente e discentes.

Para a realização dessa pesquisa, foram entrevistados três professores, licenciados em Educação Física e atuantes na EJA; um total de 21 alunos representantes das três escolas pesquisadas. A partir desses protagonistas da escola, iremos discutir o problema abordado nesta dissertação. No decorrer de cada subitem, os quadros irão apontar as especificidades das grandes categorias discutidas, utilizando as narrativas da entrevista ou os dados obtidos via questionário.

Salientamos aqui, que as grandes categorias discutidas não seguem a ordem das perguntas da entrevista, e sim uma ordem metodológica criada por nós, para um melhor

entendimento e discussão dos dados, já que neste momento da dissertação estaremos cruzando informações oriundas dos docentes, discentes e documentos.

O nosso percurso de coleta de dados foi realizado no município de Propriá, em especial em cada escola aqui investigada; encontramos algumas dificuldades de deslocamento, para realização das observações, com alguns docentes, com os próprios discentes e desencontros de informações; no entanto recompensas emergiram, uma vez que fomos bem recebidos e até elogiados pela pesquisa por parte de representantes dos diversos segmentos da comunidade escolar.

A cada encontro da pesquisadora com os sujeitos, encontrávamos algo questionável sobre o universo da Educação Física na EJA; a cada entrevista e/ou observação, tanto com docentes quanto com os discentes, encontrávamos nas entrelinhas pedidos de ajuda no tocante ao desenvolvimento desse componente curricular. Quando retornávamos, trazíamos sempre novas dúvidas, algumas vezes angústias, questionamentos, mas também satisfação por ter estado ali realizando a pesquisa, buscando reconstruir o objeto de estudo.

Anseio que, no decorrer desse capítulo, as nossas descobertas nessa pesquisa, sensibilizem os leitores, pesquisadores, estudantes das licenciaturas, com destaque à Educação Física, para o aprofundamento do conhecimento deste objeto, observado no campo empírico. Nesse sentido é que se apresenta a realidade da Educação Física na EJA, no município de Propriá, contada por pesquisadoras e vivida por atores principais desta realidade.

4.1 A especificidade da profissão professor

Ao discutirmos a especificidade da profissão professor, inicialmente devemos destacar aqui a sua relação básica, professor – aluno – conhecimento, pois essa conexão caracteriza a profissão. Podemos fazer uma analogia dessa relação com a “leitura de um livro”; nesse sentido imaginemos um livro recentemente escrito, carregado de conteúdo específicos e ao mesmo tempo visões abrangentes, com sua imagem pensada esteticamente para envolver seu leitor, marcado pela personalidade do autor em suas entrelinhas; esse livro com ideias frescas, cheio de objetivos, ânsias de oferecer o saber e querendo alcançar o máximo de espectadores é o nosso professor, após a sua formação inicial. E o nosso aluno caracteriza-se aqui como o leitor, aquele em que com expectativa ou recomendação irá ler nosso livro e dele extrair o máximo de conteúdo, sendo convidado a seguir com ele uma viagem ao conhecimento e, quem sabe, tê-lo como um espelho de leituras transcendendo o simples ato de apresentar ao leitor as ideias ali escritas.

Imaginemos agora esse livro antes de chegar ao alcance do leitor indo para a editora; nessa revisão serão embutidos ou retirados valores e ideologias no conteúdo a ser apresentado nesse livro; a capa talvez seja idealizada pensando em um público leitor específico e seus conteúdos passem a ser delimitados. O leitor desse livro, jamais irá lê-lo em seu formato inicial, como pensado, sentido e expressado através de palavras; esse livro poderá ser obrigado a induzir um conhecimento ideológico impregnado nas editoras e talvez nem fará sentido ao ser lido.

Por fim, ao pensarmos nesse livro reformulado, editado e impresso por várias vezes, normalmente com o mesmo conteúdo, ele já é considerado pelos leitores e autores do universo literário um livro ultrapassado por novas discussões existentes, por leituras tecnológicas etc. Esse nosso livro que antes representava o frescor do conhecimento, agora caracteriza-se como antigo, acomoda-se na estante da leitura e deixa empoeirar-se em favor dos novos aparelhos tecnológicos.

Essa analogia do livro/leitor e professor/aluno nos remete a todas as dificuldades que um professor vivencia, historicamente, ao longo de sua carreira. O frescor desse livro/professor é percebido ao sair de sua formação inicial e ingressar no trabalho docente, carregado de novas ideias, muita garra e vontade de mudar ao nosso leitor/aluno. E durante esse processo, depara-se com a editora, que aqui refere-se ao Estado, à sociedade e ao controle da religião. Esse triângulo de grande influência modifica direta ou indiretamente o trabalho desse profissional, induzindo-o, na maioria das vezes, a não lutar contra o sistema ou contra as ideologias embutidas.

Nessa constante luta o professor de fato consegue perceber, o professor (em muitos casos, engolido pela maioria, às vezes vencido pelo cansaço da luta diária; este, que antes possuía o frescor das ideias, torna-se empoeirado pelo cansaço (inclusive sujeito à síndromes, como a de Burnout). Cabe destacar o fator resiliência e o crescente movimento docente em favor de melhores condições de trabalho e valorização social. Trata-se de um profissional que resiste, estuda e organiza-se em movimentos sociais.

Discutiremos duas fortes relações que influenciam a profissão professor e que Nóvoa retrata como processo de construção, exclusão e desafios da profissão: 1) relação dos professores com os alunos na sua formação e no trabalho docente; 2) relação dos professores não só com os alunos mas com o Estado, os pais e responsáveis.

Nas duas relações, são vários os desafios que vivenciam os docentes, estejam eles recém-formados ou caminhando para o final de sua carreira. Nóvoa (1999) aponta esses desafios como uma crise que se arrasta há longos anos e com pouca perspectiva de superação,

entendida aqui como uma crise do sistema educacional, que afeta diretamente os profissionais que atuam nele. São alguns dos fatores que influenciam negativamente a vida desse professorado: os processos de desmotivação pessoal, desvalorização trabalhista, a “tecnologização, a privatização e a racionalização do ensino” (p. 10).

Esses fatores demonstram um paradoxo, entre a visão da importância dessa profissão, concebida em sua formação, e a realidade concreta, vivenciada e saturada de desafios aos profissionais. A profissão professor, diante do contexto atual, sofreu além da desvalorização, a perda da autonomia através dos métodos de avaliação nacional, uma formação inicial deficiente diante das mudanças e necessidades sociais, intensificação da jornada de trabalho e adoecimento frequente, entre outros problemas.

Para Tardif e Lessard (2009), baseado em Marx, todo trabalhador tem uma relação com seu objeto de trabalho; sendo os indivíduos, objetos do trabalho docente. Nesse sentido o professor atua no trabalho cognitivo e essencialmente no trabalho sobre o outro, onde “seu objeto, é ele mesmo, um ser humano capaz de juízos de valores e detentor de direitos e privilégios que os símbolos, as coisas inertes e os animais não possuem” (TARDIF E LESSARD, 2009, p. 33). Nesse caso, o objeto humano, oferece resistência ao professor trabalhador, que é um objeto ativo, que vivencia conflitos sociais e de valores; refletindo a necessidade dos professores ocuparem-se, bem mais, com as funções e deveres da família, do Estado e da sociedade do que com a sua principal função: educar e oportunizar escolhas através do conhecimento.

[...] a escola tem que ter professores que entendam e tenham o conhecimento de quem é esse aluno vindo para a escola [...] ele é um aluno que vem com carência de tudo, às vezes até com carência de alimentação. [...] Se o professor não vê o aluno, como um aluno que veio nessa circunstância para a escola, eles não ficam. (Coordenadora ECS)

Por este motivo, a docência é constituída de relações humanas com pessoas que vivenciam diversas realidades e possuem a capacidade de resistir ou aceitar a ação dos professores. Tardif e Lessard (2009) nos propõem duas perspectivas de trabalho docente: 1) profissão socialmente reconhecida, com exigência de formação específica, com normas sindicais, trabalho temporizado, planejado e mensurado. “[...] vista desse ângulo, a docência aparece como uma atividade instrumental controlada e formalizada” (p. 42), um universo de trabalho burocratizado; e 2) profissão composta por diversas ambiguidades, incertezas, variáveis, flexibilidade do professor diante do contexto “[...] é agir dentro de um ambiente complexo, e por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias

realidades: física, biológica, psicológica, simbólica, individual e social” (p. 43); além disso o trabalho docente não é realizado, somente, nas atividades de classe e nem nas relações com os alunos, mas com outros espaços educativos, comunidade e Estado. Nesse sentido, o autor citado define trabalho docente como:

[...] trabalho que possui justamente aspectos formais e aspectos informais, e que se trata, portanto, ao mesmo tempo, de um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente, etc. (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 45)

Autores indicam uma complexidade atual no trabalho docente; Gatti (2011) fala de dificuldades que implicam o domínio de disciplinas e métodos de ensino, mas que vão além; essa profissão propõe o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais, de capacidades de lidar com crianças, jovens e adultos, considerando suas diferenças socioeconômica, cultural e familiar, bem como o amplo panorama da diversidade.

Diante do exposto, destacam-se algumas dimensões que influenciam na análise do trabalho docente: a identidade, a formação, o trabalho, os alunos e a experiência; é exatamente na ação cotidiana que o trabalho docente é entendido como uma construção social baseada em diferentes interesses e realizada de múltiplas formas para alcançar diversos indivíduos. Diante dessa especificidade do trabalho é necessário proporcionar ao profissional da área as condições de reconhecimento, remuneração digna, de trabalho e de sobrevivência. Passamos, a partir dessa contextualização, a apresentar essas relações de influência do trabalho docente de educação física, no município de Propriá.

4.1.1 Perfil docente de Educação Física da EJA do município de Propriá

Nesta subseção será traçado o perfil do docente de Educação Física na EJA do município de Propriá. Sua formação, trabalho docente e perspectivas da educação física na EJA. Utiliza-se como aporte os teóricos: Bezerra et al (2015), Nóvoa (1999; 2007); Pimenta (1999); Tardif (2014); Tardif e Lessard (2009).

Falar de perfil docente implica o questionamento da identidade de cada professor. Pimenta (1999) descreve essa identidade como:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A

profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momentos históricos, como respostas as necessidades que estão postas pelas sociedades adquirindo estatuto de legalidade. (p. 18) [...] Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor. (p.19)

Diante desse conceito, qual é a necessidade posta pela sociedade atualmente para essa profissão? Por outro lado importa saber qual o significado que cada docente atribui a seu trabalho. Acreditamos que esses questionamentos podem desvelar a configuração do perfil docente, mesmo que cada professor atribua seus adjetivos a si ou apresente “defesas” de acordo com a realidade social em que trabalha.

Bezerra e Santos (2013), trazem a construção da identidade docente como uma busca:

[...] é a busca do ‘eu’ nos outros com o intuito de obter uma identidade para seu ego, com suas características próprias e exclusivas; é o empenho para definir o próprio sentimento do eu com mais profundidade. A aquisição e o fortalecimento da identidade representam um processo que acompanha todo o ciclo vital, luta que envolve a elaboração de um conceito estável de si como um indivíduo único e a adoção de uma ideologia ou sistema de valores que proveja um senso de direção. (p. 42)

Moita (2007) propõe que a pessoa seja considerada o elemento central dessa busca identitária:

Identidade pessoal/identidade profissional: uma grande variedade de relações que se estabelecem. Há nessas relações uma atividade de autocriação e de transformação vividas entre a tensão e a harmonia, a distância e a proximidade, a integração e a desintegração. A pessoa é o elemento central, procurando a unificação possível e sendo atravessada por múltiplas contradições e ambiguidades. (p. 139).

A construção da identidade docente é influenciada por três tipos de situações: necessidades postas pela sociedade, significado e representações de vida do próprio docente e um conceito estável de si, que são imbrincadas organicamente. Trata-se de relações que influenciam concomitantemente a identidade do docente como ser humano integral.

A partir desses pressupostos, passamos a esboçar o perfil dos professores de Propriá, que estão trabalhando na EJA. Mas quem são eles? Qual a média de idade? Qual o tempo de trabalho? De onde vem a sua formação inicial? Como realiza seu trabalho docente? O quadro a seguir aponta aspectos identificados desse perfil nas narrativas dos sujeitos.

Quadro 7: Questão 01 da entrevista aos docentes.

Gostaria que se identificasse: cognome, sua idade, estado civil, em quantas escolas trabalha...

PP1: “Eu tenho 35 anos, no magistério estou há 11 anos. Ingressei em 2005, hoje só tenho vínculo com a rede estadual, mas já tive experiência de trabalhar na rede municipal em Aracaju, porque eu sou natural de Aracaju. Já trabalhei também em escolas particulares e além do vínculo que eu tenho hoje como professor daqui, da Escola Estadual, já trabalhei também com o burocrático como coordenador de educação física da DR6. Trabalho os três turnos, eu trabalho com ensino fundamental menor, maior e com a EJA, só não trabalho com o médio, porque não tem na escola”.

PP2: “Trabalho em duas escolas, tenho 50 anos e trabalho em todos os níveis de ensino, juntando as duas”.

PP3: “Tenho 53 anos, sou casado (a), com 04 filhos. Trabalho em três escolas, entre elas nas redes municipal e estadual”.

Fonte: Dados coletados na entrevista da pesquisa empírica.

Percebe-se que os docentes pesquisados, possuem experiência de trabalho no magistério; todos são professores do Estado atualmente e alguns deles também integram o quadro docente do Município de Propriá. Dentre eles, encontramos experientes em escolas particulares, públicas, setores burocráticos da educação e em todos os níveis de ensino; esses dados indicam que são professores de certa maturidade no trabalho docente, trazendo uma vivência em todos os níveis e modalidades de ensino na área da Educação Física escolar.

Apesar dos indicadores apontarem para um nível homogêneo de experiência e competência docente, observam-se diferenças no desempenho (realização do trabalho pedagógico), comprometimento e modo de percepção dos discentes de cada docente em relação aos demais. Entretanto, constata-se situações contraditórias em relação à profissão. O quadro 8 explicita a opção por Educação Física, por parte dos pesquisados, com ênfase nas falas dos sujeitos à afinidade com o curso como determinante. Cabe refletir se essa afinidade permanece, se o prazer em trabalhar com essa formação ainda está presente em suas aulas, o que se verificou nas respostas e em cada observação realizada.

Quadro 8: Questão 02 da entrevista aos docentes.

Porque você optou por Educação Física? Fale sobre seu curso de graduação, onde

realizou e o ano que concluiu.

PP1: “Eu ingressei em 1998 na UFS e concluí em 2004; a opção pelo curso foi da minha própria vivência como aluno; eu tive a identificação com a Educação Física e na época do vestibular, por aconselhamento familiar voltado para que eu fizesse medicina, direito, ou outra licenciatura. Mas depois de ter reprovado no primeiro vestibular que eu fiz em 1996, em 1997 eu fiz a escolha por uma área que realmente queria trabalhar, que eu me identificasse até porque é para vida toda né, a formação profissional da gente. Fiz Licenciatura Plena em Educação Física (que hoje está separado né? O bacharelado e a licenciatura)”.

PP2: “Eu me formei no ano de 1993, e optei pela Educação Física porque eu era atleta então e convivo no meio esportivo, aí a primeira opção era Educação Física. Fui atleta de atletismo”.

PP3: “Eu cursei a licenciatura plena em Educação Física na UFS, me formei em 2002. Escolhi esse curso pela identificação, o curso é apaixonante”.

Fonte: Dados coletados na entrevista da pesquisa empírica.

Em suas respostas, todos escolheram o curso pela identificação com a área, o que em termos de construção de identidade é um fator de fortalecimento. No entanto as observações constataram que essa identificação com a área de formação transformou-se ou está se transformando, em um fardo para esses docentes. Nas observações e conversas, todos eles deixaram entender de forma direta e indireta, que hoje, não buscariam mais este curso como uma formação inicial.

Desse modo verifica-se uma ambiguidade entre suas falas e ações. Os sujeitos da pesquisa falam da sua relação com a profissão, informando que a educação está cada vez com demandas maiores, com menores apoios e poucos suportes por parte dos responsáveis. São essas afirmativas ou desabafos, que respondem ao questionamento inicial, sobre: qual é a necessidade posta pela sociedade atualmente para essa profissão? Na realidade na qual nos deparamos, a sociedade clama pela melhoria social. Para Gatti (2010), essa é a realidade que estamos vivenciando:

Estamos assumindo que o papel da escola, e dos professores, é o de ensinar-educando, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania. (p. 1360)

Dessa forma, são atribuídos “deveres” aos professores, que não lhes cabem totalmente. Hoje um professor assume até o papel de transformador dos males sociais, na

expectativa de membros da comunidade. Encontram-se no campo empírico, docentes que em seu universo da sala de aula, deparam-se com: drogas, ameaças e total desinteresse discente; são esses alguns fatores que causam a desmotivação profissional, podendo chegar a despersonalização e falta de motivação profissional para o trabalho.

Esse conjunto de insatisfações pode levar à situações de exaustão docente, em detrimento da aprendizagem e da construção do conhecimento (síndrome de Burnout⁵⁴).

Bezerra et al (2015), associa esses comportamentos e tensões:

[...] as condições precárias das escolas e da carreira do magistério, o professor debate-se para manter-se de pé como o “cedro do Líbano” e contribuir na transformação das relações sociais vigentes, a ponto de causar seu próprio adoecimento: é a ameaça e os primeiros sintomas da síndrome de burnout (a desistência). (p. 20)

É essa desistência que induz o docente a não buscar o conhecimento, não desenvolver novos métodos e não conhecer seu aluno. Passam a uma situação de adoecimento que pode redundar na acumulação dos componentes da síndrome de Burnout: exaustão emocional⁵⁵, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho⁵⁶; trataremos desses componentes ao decorrer de nossas categorias⁵⁷.

A formação dos três docentes pesquisados foi realizada na Universidade Federal de Sergipe (UFS), ainda com o curso de Educação Física em licenciatura plena (não havia a divisão licenciatura e bacharelado). Portanto, todos eles, em tese, estão aptos para trabalharem em escolas, academias e atividades/instituições afins; supostamente, possuem conhecimento para desenvolver trabalhos em todos os níveis maturacionais. Compreende-se que esses docentes não são restritamente o produto de sua formação, aspectos como: interesse, compromisso e identificação influenciam o processo da formação inicial e continuada de cada docente, assim como sua história de vida e de inserção social.

No que diz respeito a sua formação, o que esta lhes proporcionou quanto ao conhecimento para todos os níveis e modalidades de ensino? Qual o conteúdo trabalhado na

⁵⁴ O Burnout é a resposta a um estado prolongado de estresse, ocorre pela cronificação deste. [...] o Burnout sempre tem caráter negativo e está associado ao mundo do trabalho, com o tipo de atividades laborais do indivíduo. Bezerra et al (2015, p. 32)

⁵⁵ “[...] situação em que os trabalhadores sentem que não podem dar mais de si mesmos, afetivamente. Percebem-se esgotados a energia e os recursos emocionais próprios, devido ao contato diário com problemas” (Bezerra 2015, p. 36).

⁵⁶ “[...] desenvolvimento de sentimentos e atitudes negativas e de cinismo em relação as pessoas destinatárias do trabalho (usuário/clientes) – endurecimento afetivo, coisificação da relação” (Bezerra 2015, p. 37).

⁵⁷ “[...] tendência a uma “evolução negativa” no trabalho, afetando a habilidade para a realização do trabalho e o atendimento ou contato com as pessoas usuárias do trabalho, bem como com a organização” (Bezerra 2015, p. 37).

sua formação inicial e/ou continuada? Que campo em Educação Física foi mais enfatizado na sua formação inicial? São essas respostas que permanecemos a perseguir.

4.2 Formação e Saberes Docentes

As discussões dessa subseção tornam-se interligadas na perspectiva de traduzir o que são os saberes docentes, destacando que é somente a partir da formação inicial que os profissionais possuem ou adquirem suas credenciais e saberes para o exercício do magistério.

Nesse sentido, primeiramente discutiremos as relações que influenciam o processo de construção da profissão professor, são elas: 1) Formação – saber docente – trabalho docente; 2) relação dos professores – Estado – pais e responsáveis, dimensão externa ao ambiente escolar, mas que possui um papel fundamental para a escola na sociedade.

Nessa profissão, as estreitas relações entre formação, o saber e o trabalho docente desenvolvem-se como um mecanismo de engrenagem. A formação inicial representa o princípio dessa profissão, os primeiros passos, o conhecimento do novo e a criticidade da informação absorvida, mesmo que ainda de uma forma imatura; é nessa perspectiva de crescimento e transformação, que a partir do momento em que o indivíduo adentra a uma licenciatura, começa a compreender a profissão.

Figura 4: Formação x saberes docente x trabalho docente



Fonte: Autora (2016)

Ao tratarmos do significado dos saberes docentes enfatizados atualmente em detrimento da teoria das competências, Tardif (2014), define saber como:

[...] é necessário dizer que todo saber, mesmo “novo”, insere-se numa duração temporal que remete à história de sua formação e de sua aquisição. Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece como as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. (p. 35)

Nessa perspectiva, “o saber”, é temporal, composto pela ideia de diversidade, configurando-se como sistêmico e integrante de um processo de aprendizagem. Ainda segundo Tardif (2014):

[...] o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. (p. 18)

Assim, o saber docente é composto pelo pluralismo do conhecimento e suas fontes, pela diversidade do “fazer” e principalmente pela vivência do trabalho. Tardif (2014) e Pimenta (1999) especificam os componentes do saber docente, como demonstra o quadro 9.

Quadro 9 – Componentes do saber docente

TARDIF (2014)	PIMENTA (1999)
1. Saberes da formação profissional (o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. [...] constituem como objetos de saber para as ciências humanas e da educação) p. 36	1. Saberes da experiência (os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática) p. 20
2. Saberes disciplinares (são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sob as formas de disciplinas) p. 38	2. Saberes do conhecimento (referem-se aos conhecimentos da formação específica)
3. Saberes curriculares (correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza) p. 38	3. Saberes pedagógicos (refere-se a didática, ao saber ensinar e ao saber-fazer)

4. Saberes experienciais (brotam da experiência e são por ela validados) p. 39	
--	--

Fonte: Sistematização da Autora 2016.

Elucidam-se nesse quadro dois tipos de sistematização e significados dos saberes docentes: 1) na perspectiva de Tardif (2014), os saberes docentes se organizam em: conhecimento amplo, específico, metodologia e vivência de sala de aula; 2) na perspectiva de Pimenta (1999), esses saberes constituem-se em: experiência de sala de aula, conhecimento específico e metodologia.

Pimenta (1999) contextualiza que, somente a formação inicial não é suficiente para o trabalho docente, sendo necessário materializar a realidade escolar, através de pesquisas, como princípio formativo para a docência. Para ela é necessário na formação, mobilizar vários tipos de saberes: “[...] saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada e saberes de uma militância pedagógica” (p. 30).

Para Tardif (2014), é visível que os professores incorporam o trabalho docente, sem produzi-los. “[...] a relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores” (p. 40).

Desse modo, ao retomarmos o conceito de saber docente, citado anteriormente, na perspectiva de pluralismo, de saber-fazer, o trabalho do professor na realidade, não pode se limitar à sua reprodução (do saber), sendo imprescindível o controle do processo de definição e transmissão dos saberes incorporados e instituídos no ambiente escolar. É essa a marca criativa do trabalho docente.

Portanto, professores, sujeitos e produtores do conhecimento, é a visão, que aqui, se quer tratar. Para Tardif (2014), há duas errôneas visões sobre os docentes: ou eles são considerados tecnicistas, quando reproduzem conhecimentos; ou são considerados a partir da visão sociologista, onde as forças sociais são consideradas produtoras do seu trabalho. Ambas visões não consideram a subjetividade dos próprios docentes.

Segundo Tardif (2014), um professor:

[...] não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta. (p. 230)

Nessa visão os docentes não detêm apenas competências e saberes; eles são sujeitos que constroem sua profissão a partir do conhecimento e da sua subjetividade. Há momentos em que o conhecimento sobrepõe a subjetividade (quando o docente possui a necessidade de aprender, para tornar-se um facilitador); em outros momentos a subjetividade docente impõe-se para dar o real sentido do conhecimento ao aluno (com foco nas reais necessidades do seu aluno).

No primeiro momento de construção do conhecimento, o de formação inicial, Gatti (2011) aponta alguns dos reflexos dessa formação: as dificuldades enfrentadas no trabalho docente, cada vez mais complexas, que interferem, preocupam e pressionam as licenciaturas na atualização da oferta de formação, quanto: aos currículos e os conteúdos formativos. Nessa perspectiva de uma formação profissionalizada⁵⁸, o fundamento “deve ser provido por uma formação adequada e suficiente, como garantia de uma base para o trabalho docente e uma continuidade formativa mais avançada ao longo da carreira” (p. 93 – 94).

O ideal é que nessa formação inicial, preze-se pela contínua associação da prática, das experiências e conhecimentos previamente adquiridos pelo trabalho e/ou histórias de vida; para tanto, as licenciaturas são desafiadas à revisão permanente das metodologias e a desenvolver a “alternância contínua de múltiplos momentos” (GATTI, 2011, p. 91), no que diz respeito à teoria e prática; as Instituições de Ensino Superior (IES) ainda insistem em desenvolver esses métodos de aprendizagem separadamente, no momento em que poderiam aliá-los e formar profissionais capazes de teorizar a prática e, ao mesmo tempo, praticar a teoria, propiciando o verdadeiro sentido da formação.

A licenciatura, segundo Gatti (2010), que tem por objetivo formar professores para a Educação Básica, vem sendo questionada e até desvalorizada mediante problemas de sua demanda, além das dificuldades com o perfil desses alunos que adentram aos cursos de licenciatura. Para a autora, alguns desses alunos percebem a docência como uma alternativa no caso de não haver outra possibilidade de trabalho ou de oportunidade de estudo. Nesse sentido, além dos problemas metodológicos e de fragmentadas emendas, encontram-se também problemas de identificação com a própria docência.

Pode-se associar também, a desmotivação citada anteriormente no perfil docente, pelos profissionais de Educação Física pesquisados, relacionando-a com a falta de identificação na própria docência. Entretanto, eles também possuem aptidões e legalidade

⁵⁸Profissionalidade vista como o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional. E profissionalização como a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo (GATTI, p. 93)

para trabalharem em áreas afins de Educação Física bacharel. E porque esses docentes ainda continuam na escola? Na sala de aula realizando/ ou não o seu trabalho docente? A área da educação, para a Educação Física, é o espaço de produção científico-pedagógica que proporciona aos profissionais estabilidade. Por este motivo, tem-se uma grande demanda de profissionais que talvez não se identifiquem com a docência, mas se submetam a ela em prol de seu sustento.

Retomando a discussão sobre a formação inicial de nível superior, Gatti (2014) afirma que:

[...] é precária a formação para o trabalho docente [...] Há quase ausência nesses cursos de formação em conhecimentos sobre o desenvolvimento cognitivo e socioafetivo de crianças, adolescentes e jovens, suas culturas e motivações. De modo geral, nas ementas dos currículos das licenciaturas encontram-se, nos fundamentos educacionais, proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida. Há muito descompasso entre os projetos pedagógicos desses cursos e a estrutura curricular realmente oferecida. (p. 39)

Ela aponta uma realidade de discordância entre o que é planejado e o que realmente acontece. Trata-se da dissociação teoria e prática. Moita (2007), discute a formação inicial voltada para a eficácia, pelas questões metodológicas, admitindo ainda que o futuro docente traz a perspectiva de grandes e evolutivas mudanças do papel docente em relação ao seu contexto, nessa sociedade globalizada regida pela ética do capital.

Nessa perspectiva, uma das mudanças a ocorrer refere-se aos conteúdos que, em geral, são desenvolvidos pelas instituições formadoras de uma forma rasa; não há um hábito de deixar o estudante buscar/pesquisar; o tempo é curto e há uma preocupação maior em cumprir a ementa das disciplinas, do que cumprir o papel de incentivador do futuro pesquisador.

Para Gatti (2014), o que se oferece nesses cursos é “[...] um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado como realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas na contemporaneidade” (p. 39). Justamente, por se viver nessa contemporaneidade é que não se torna suficiente o que é oferecido aos futuros docentes; o ensino ainda persiste no tradicionalismo, e essa formação nos leva a um choque quando se transita pela realidade educacional.

Diante disso, questiona-se que essa formação fragmentada e reduzida, que permeia os currículos das licenciaturas, porque não é suficiente para o docente planejar, prover, avaliar e orientar as atividades na educação básica. Os alunos necessitam de uma

educação integral. Acrescenta-se a esse quadro o descaso, a falta de compromisso e até a desistência por parte de alguns docentes.

Os alunos possuem saberes e vivências; não são uma *tabula rasa*, o que já foi demonstrado pelos clássicos da pedagogia. A formação inicial lida com essas situações. “Aprendizagens iniciais, básicas, para a concretização dessa configuração deveriam ser propiciadas pelas licenciaturas, em sua graduação” (GATTI, 2014, p. 43).

Nesse contexto, a partir da formação inicial, discutir a formação contínua é assegurar aos docentes novas possibilidades de manter e/ou renovar as várias etapas formativas vivenciadas, com um caráter progressivo e transformável. Dessa forma, Almeida (2005), conceitua a formação continuada na perspectiva de novas possibilidades ao docente:

[...] a formação contínua abarca o conjunto de atividades desenvolvidas por nós, professores em exercício, com objetivo formativo, na direção de nos prepararmos para a realização de nossas atuais atividades ou de outras novas que se coloquem nos locais onde trabalhamos. Portanto, a formação contínua engloba o conjunto das atividades de formação desenvolvidas após a formação inicial e que se realizam ao longo de toda a carreira docente, nos mais variados espaços e com um número incontável de parceiros. (p. 11)

Com essa formação, as possibilidades de atualização profissional, unem-se à constituição do saber contínuo. Configuram-se em uma construção incessante do saber docente e de seu trabalho. Essa formação acaba configurando-se como uma maneira de compensar as deficiências encontradas na formação inicial. Portanto, ela transita por dois vieses: 1) aperfeiçoar de uma forma aprofundada, todo aquele conteúdo que já se tem conhecimento; 2) atualizar ou aprender algum conhecimento novo ou envelhecido pelas modificações do avanço educacional.

Fusari e Franco (2005), afirmam que “[...] ao mesmo tempo em que o professor se nutre de conhecimentos científicos e saberes culturais, cria outras representações sobre as relações educativas na escola” (p. 18). Portanto, a educação contínua privilegia o desenvolvimento profissional, tanto nos momentos de superação, quanto, nas dificuldades encontradas em seu campo de atuação.

4.2.1 Formação docente em Educação Física e suas contribuições para EJA: uma realidade retratada por três professores pesquisados.

Relembramos aqui, que a formação inicial dos docentes pesquisados, baseada em sua licenciatura Plena em Educação Física (licenciatura e bacharelado), tende a formar essa profissão numa perspectiva global, onde:

O graduado em Licenciatura Plena em Educação Física com formação pautada em princípios estéticos, éticos, morais, políticos, técnicos, pedagógicos com base no rigor científico. Profissional qualificado para o exercício de atividades profissionais no campo da cultura corporal, que tenham como objeto as atividades corporais e esportiva, entendida como um campo de estudo e ação profissional multidisciplinar **cuja finalidade é possibilitar a todos o acesso aos meios de produção da cultura corporal** e ao acumulado histórico de tal produção, resultante do processo de desenvolvimento da humanidade. [...]. **O egresso do curso estará apto a exercer a docência em diferentes campos de atuação profissional – educação, saúde, lazer, políticas públicas, treino de alto rendimento-**, a produzir conhecimentos científicos considerando como objeto de estudo a cultura corporal e, gerenciar, administrar no sistema público e privado esta área de conhecimento e de atuação profissional relacionada à cultura corporal. (TAFARELL, 2012, p. s/n. Grifos nossos).

Com essa visão multidisciplinar e de acesso a todos, subentende-se que em sua formação, bases metodológicas e conceituais foram firmadas para se trabalhar com todos os níveis maturacionais. No entanto, quando se questionam os docentes de Educação Física sobre a abrangência de sua formação inicial, relacionada à EJA, as respostas na maioria foram negativas.

Observa-se na formação docente em Educação Física, uma dicotomia que, em princípio, não existiria (entre teoria e prática), por ser um curso sobre a ciência do corpo através do movimento, torna-se ainda mais preocupante quando as IES negligenciam saberes e suportes para o docente atuar na educação básica, como afirmam os professores pesquisados:

[...] “como o currículo ainda não era dividido como hoje é, para bacharéis e para licenciatura, então fiz a licenciatura plena; e ele teve muito mais um aprofundamento técnico nas modalidades esportivas, atividades físicas de academia, na ginástica. Agora voltado diretamente para Educação física enquanto componente curricular, foram pouquíssimas as disciplinas, eu acho que foi de 10 a 20% da formação”. (PP1⁵⁹/ECS – 2016)

[...] “Não, nada de específico na época para o Ensino da educação física, na educação básica”. (PP2/EGC – 2016)

⁵⁹ PP: Professor Pesquisado.

[...] “Com certeza, durante todo o curso são abordados situações que envolvem essa clientela [...]” (PP3/ EDA – 2016)

Ao se tratar desse aspecto com os professores abordados na pesquisa empírica, eles revelaram terem cursado a licenciatura plena em Educação Física, licenciatura e bacharelado, mas que sua formação não era específica, ou muito pouco relacionada às características da educação básica. Segundo eles, os conteúdos eram vistos de uma forma macro, focados na qualidade de vida, métodos e técnicas esportivas e na ginástica de academia voltada para saúde de crianças e pré-adolescentes.

Portanto, caracterizava-se uma formação propícia ao trabalho hoje limitado à área de bacharelado, visando aprimoramentos técnicos, esportivistas para competições e voltados à saúde; a Educação Física escolar é desenvolvida em percentuais mínimos e o docente é obrigado a aprender o seu próprio trabalho e suas formas metodológicas e pedagógicas em sua vivência. Essa lacuna permeia todo o componente curricular na Educação Básica, inclusive na EJA, pois os docentes não receberam suportes em sua formação inicial (tanto para a modalidade, quanto para essa faixa etária dentro da escola). O trabalho com adultos, na formação desses profissionais, é discutido baseados na questão da saúde e qualidade vida, ainda dentro de uma perspectiva bacharelesca.

Esses vazios existentes na Licenciatura Plena motivam um intenso debate e uma necessidade de alteração “acerca da sua importância no plano social e político, [...] como também a reivindicação de um caráter pedagógico que pudesse trabalhar em favor de um projeto humano emancipador” (NOZAKI, 2004, p. 122). Anos depois, deu-se, como resultado, a citada separação de vieses epistemológicos para a educação física, o que, atualmente ainda se configura em polêmica conceitual, de espaço e de produção científica, com forte apelo à reunificação.

Assim, destacamos aqui, outra perspectiva contraditória em relação à formação docente e ao real sentido da profissão; segundo Tardif (2014), os professores precisam ser “sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (p. 235).

Atualmente, na área da Educação Física, essa dissociação entre teoria e prática, permanece preocupante; formalmente foram separadas as formações, no intuito de direcionar esse profissional, com saberes e práticas docentes específicos à sua atuação; portanto, a licenciatura plena deu espaço a duas formações: licenciatura em educação física e bacharelado em educação física. Essa ainda é uma lei recente, que foi instituída pelo Conselho Nacional de

Educação através da Resolução 31 de março de 2004; por este motivo, ainda se discute sua efetividade ou se ela representou um retrocesso na formação docente.

O PP2/ EGC retrata a fragilidade da formação e suporte dos docentes de Educação Física na EJA, desde a formação inicial: “na minha opinião com relação a trabalhar com a EJA o mínimo que ele vê de formação é inicial lá na universidade, fora eu não conheço nenhuma”. Diante desse relato, uma possibilidade de novos conhecimentos, apropriação de práticas específicas poderia ser encontrada na formação continuada. Mas qual a realidade da formação continuada para a área da Educação Física na EJA? A Rede Estadual de Ensino oferece essa formação continuada? A formação continuada, ministrada em instituições de educação superior, públicas ou particulares, é encontrada no Estado de Sergipe? Com que qualidade, considerados os parâmetros aqui já apontados?

Os professores, em suas narrativas, descrevem uma situação de abandono perante essa realidade:

Na rede estadual de ensino os professores que atuam na Educação Física na EJA têm apoio à formação continuada para esta modalidade?

“Não, nos 11 anos não, até porque os próprios responsáveis por isso, que é o pessoal do departamento de educação física, o qual eu também já fiz parte como coordenador, eles não tem essa preocupação. Eles tem a preocupação de dizer mais ou menos que conteúdo você pode adaptar do regular para EJA, mas não existe um grupo tipo uma divisão do departamento só para EJA. Principalmente nas aulas práticas é uma dificuldade grande porque você trabalha com um público de idade muito avançada na sua maioria, e tem que fazer aulas práticas adaptadas para diferentes públicos, porque não é só adolescentes né, tem adolescentes e adultos e até adultos de uma idade avançada. E a gente não tem orientação nenhuma. Praticamente todos os professores organizam sua própria prática particularmente”. (PP1/ECS – 2016)

“Eu realmente não conheço o que o estado oferece, o que eu vejo aqui é Educação Física não tem esses cursos que vai trazer muita coisa não, no caso pra mim né, que já fiz alguns cursos fora, acredito que pra mim os daqui que eu vou, não estão acrescentando muita coisa não”. (PP2/EGC – 2016)

“Alguns cursos são ofertados esporadicamente, porém não existe formação continuada”. (PP3/EDA – 2016)

Para esses professores, o Estado não oferece cursos de formação continuada para a educação física na EJA, o que é uma contradição e favorece a descontinuidade da política de formação docente; se houve um avanço no sentido da obrigatoriedade desse componente curricular na EJA em Sergipe, entretanto, não há uma preocupação na continuidade ou aprofundamento das reflexões. Os profissionais percebem-se “jogados” em uma modalidade

para a qual não obtiveram conhecimento em sua formação inicial e também não encontram esse suporte de uma forma continuada no próprio sistema de ensino; na sua prática a criação ou repetição de metodologias é o que prevalece, a critério do professor.

Outro problema é encontrado, quando nos referimos às buscas dessa formação no Estado de Sergipe:

Essa formação é facilmente encontrada em seu Estado?

“Eu acredito que não, até porque como eu sou muito curioso e estudioso na minha área, a maioria das formações em educação física são em treinamento desportivo, educação física relacionada a saúde. A formação quando se trata da questão escolar, ela é um pouco depreciada até mesmo pelos doutores e mestres das faculdades. A não ser que seja um doutor ou mestre que trabalhe com uma disciplina voltada para o componente curricular, mas a maioria as formações é para atividade física voltada pra saúde e a questão do treinamento desportivo”. (PP1/ECS – 2016)

“Na minha época a pós-graduação não tinha em Aracaju, aliás só tinha fora, no Rio de Janeiro, São Paulo”. (PP2/EGC – 2016)

Esse é um retrato da pós – graduação voltada para a educação física em Sergipe; os docentes não recebem o suporte público (Estado) de direito e não encontram, nem na rede privada, formação continuada para o trabalho escolar, principalmente, focada nas demandas da EJA. O que se oferta aos docentes de educação física licenciados são cursos voltados para a gestão esportiva, modalidades esportivas, didática, entre outros. Os professores não são consultados em suas necessidades pedagógicas.

Diante desse *déficit*, Almeida (2005), aponta diferentes possibilidades de formação contínua, em variados espaços, e pensados para atingir a diversos públicos docentes. São elas: formação contínua realizada na escola, pelas universidades, no modelo de educação a distância, realizada por museus e centros culturais e realizada por ONGs e sindicatos.

Essas formações são possibilidades que o docente possui ao longo de sua carreira, desmistificando-se a ideia de que somente aquele docente que possui condições financeiras tem a possibilidade de continuar sua atualização. No que diz respeito à realidade de Propriá, a preparação mais viável para os docentes, encontra-se na formação contínua realizada na escola. Essa formação pode configurar-se como “um horário coletivo de trabalho pedagógico, dedicado à discussão, à reflexão e a avaliação” (ALMEIDA, 2005, p. 13). Acrescentamos nessas possibilidades, a importância da participação do Estado na formação contínua de seu quadro docente. No entanto, o que se verificou no campo pesquisado, foi a inexistência de ambas as alternativas aqui citadas como viáveis.

Portanto, a área da Educação Física, tem um *déficit* de formação inicial e continuada do professor, principalmente quando tratamos da modalidade EJA; esta problemática, assim como o conhecimento das diretrizes curriculares influencia-o diretamente no trabalho docente.

4.3 Diretrizes Curriculares da EJA, PPP e participação docente.

Essa subseção trata da construção do trabalho docente no qual o planejamento e as diretrizes curriculares têm um papel orientador, inclusive alcançando todos os segmentos da escola, na perspectiva do pensar juntos as necessidades, os problemas e as alternativas para a formação integral do aluno.

Esses são documentos que possuem princípios democráticos (conhecimento e construção); e demonstram o esforço de uma equipe educacional. Nesse sentido, o nosso intuito nessa discussão, é analisar a participação e o conhecimento dos docentes de Educação Física na EJA, junto ao processo de construção e contribuição desses norteadores ao trabalho docente.

Tratamos aqui, dos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPP) de cada escola pesquisada, com ênfase à Educação Física na EJA; da configuração da Educação Física nos PPP estaduais para cada segmento (EJAEF e EJAEM); das Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas à EJA; e do processo de participação e conhecimento docente nessa construção. Portanto, nosso objetivo é analisar os direcionamentos do trabalho docente, antes mesmo de discutir a sua execução. É uma característica do trabalho humano a precedência da construção mental em relação à execução.

No que diz respeito às Diretrizes Curriculares da Educação Básica, estas reafirmam a educação como um direito para todos e delimitam-se como:

[...] conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica (...) que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino, na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 2013, p.7)

Além de um direcionamento organizacional e legislativo as instituições de ensino, as diretrizes estão pautadas no estímulo da reflexão crítica diante da execução do PPP de cada escola e na orientação dos cursos de formação docente (inicial e continuada). Portanto, além de condições de acesso, estas diretrizes visam à garantia de qualidade e permanência nela.

No que se relaciona a EJA, esta é uma modalidade tratada como uma oferta obrigatória para todos os jovens e adultos, garantindo aos trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. Para tanto, cabe a cada sistema de ensino:

[...] definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, a identidade dessa modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos. (BRASIL, 2013, p. 41).

No Estado de Sergipe, encontramos um PPP/EJA (na SEED/SE, 2012), elaborado em 2011, além de portarias que tratam desses dispositivos curriculares sobre: diretrizes operacionais sobre os procedimentos para a certificação de conclusão do ensino médio; diretrizes operacionais para oferta de exames supletivos e certificação aos níveis de ensino fundamental e médio; e diretrizes operacionais que instituem banca permanente para oferta de exames supletivos da EJA (site da SEED/SE, acessado em 2/2017).

Em relação à proposta curricular que dispõe sobre cada nível de ensino, série e disciplina; encontramos um Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Sergipe, do ano de 2011, que não compreende, nem tão pouco fomenta propostas para a EJA.

Nessa proposta, encontram-se todos os níveis de ensino, bem como suas disciplinas e conteúdos curriculares a serem ministrados por série de ensino, além de sugestões de matrizes curriculares para o ensino fundamental e médio regular. O mesmo nada dispõe sobre a EJA, muito menos sobre a Educação Física nessa modalidade de ensino.

A partir de então, nos questionamos quais seriam os documentos norteadores, utilizados pelas escolas que possuem EJA e pelos docentes que trabalham nessa modalidade de ensino com a Educação Física. Encontramos, no nível estadual, projetos pedagógicos que tratam separadamente, sobre a educação de jovens e adultos na EJAEM e EJAEM; e uma proposta curricular para os conteúdos da Educação Física na EJA, sem data, que nos foi disponibilizada pelo PP1, pois na oportunidade, o mesmo trabalhava no Departamento de Educação Física Estadual e por este motivo teve acesso a essa proposta. É diante desses documentos, bem como dos PPPs escolares, que discutiremos aqui, a configuração da Educação Física nessa modalidade de ensino.

Ao discutirmos sobre Projeto Político-Pedagógico, é imprescindível identificá-lo como um componente direcionador da organização do trabalho escolar. Para Marçal (2001):

[...] o projeto pedagógico pode orientar o trabalho da escola por meio de diversas formas de planejamento, todas elas integradas no diálogo e na busca

de solução dos problemas da escola com base na ação coletiva – alunos, professores, gestores, pessoal técnico-administrativo e de apoio, pais e comunidade local. Juntos, todos estarão procurando alternativas para promover inovações no cotidiano escolar. (p. 7).

Com base nessa construção coletiva, na autonomia, no trabalho e no diálogo como princípios educativos discutiremos aqui, como a Educação Física na EJA, configura-se em cada escola e se essas configurações estão pautadas nos projetos pedagógicos disponibilizados pelo Estado, para essa modalidade de ensino.

Em uma das escolas pesquisadas, tivemos acesso ao PPP, do ano de 2014; em outra foi disponibilizado um PPP que estava no processo de atualização; a terceira escola apresentou o PPP do ano de 2010, ainda vigente. Em nenhum deles é feita referência à Educação Física, registrando-se uma única menção sobre a inadequação do espaço físico em uma das unidades escolares.

Os Projetos Pedagógicos disponibilizados pelo Estado para as etapas EJAEM e EJAEF, dispõem sobre as competências e habilidades para cada disciplina; já a Proposta Curricular para os conteúdos da Educação Física na EJA, dispõe de qual tema ser desenvolvido em cada unidade e etapa de ensino.

Nesse sentido, unificamos os dois documentos em um só quadro apontando os conteúdos que retiramos da proposta curricular do departamento de Educação Física Estadual, organizando-os como tema central das tabelas a seguir; dos projetos pedagógicos estaduais retiramos as competências e habilidades necessárias, situadas do lado direito dos quadros.

Essa organização de ideias através dos quadros foi necessária, para um melhor entendimento do nosso leitor; e com o intuito de demonstrar a riqueza de conteúdo curricular, que a Educação Física proporciona a EJA, separados aqui por conteúdos/habilidades e etapas de ensino, como demonstra o quadro a seguir:

Quadro 10: Competências e habilidades da Educação Física, para EJAEF.

EDUCAÇÃO FÍSICA EJAEF	
GINÁSTICA	• Ampliar a percepção do corpo através dos movimentos ginásticos; • Acompanhar estruturas rítmicas com diferentes partes do corpo numa construção coletiva; • Executar com habilidade e desenvoltura diversas formas de expressões corporais através da ginástica aeróbica/localizada, em busca de uma prática continuada fora do ambiente escolar;

JOGOS E LUTAS	• Participar de jogos adotando uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais; • Vivenciar situações de brincadeiras e jogos em grupo, cooperando e interagindo; • Conhecer as Artes Marciais existentes e seus princípios; • Conhecer as lutas Boxe e Luta Livre, suas origens, características e benefícios. • Criar jogos de cooperação e inclusão observando e discutindo as atitudes acolhedora e solidária sem distinção; • Discutir a origem da capoeira pontuando os fatores que demonstram que ela é uma manifestação genuinamente brasileira; executar alguns movimentos básicos da capoeira. • Identificar o Jiu Jitsu e o karatê como artes marciais diferenciadas e partes ainda da filosofia oriental de viver de modo agradável, saudável respeitando o próximo.
DANÇA	• Compreender diversas manifestações da dança através da representação cultural regional e de vivências práticas; • Criar variações de movimentos rítmicos e coordenados; • Desenvolver atividades das linguagens artísticas, baseadas no percurso pessoal e do conhecimento construído na sala de aula, empregando jogos teatrais, mímicas, • Ser capaz de explorar a criatividade e diversificar a dinâmica das ações motoras através de novas formas de composição rítmica e de movimentação corporal; • Participar e valorizar as danças pertencentes à sua região; • Criar a partir dos elementos da dança coreografias, representações populares e teatrais. • Identificar quais os objetivos transmitidos pela dança (religioso, ligados à natureza, sexualidade) em cada tempo histórico; • Participar da criação e execução de coreografias simples;
ESPORTE	• Adotar a prática esportiva como uma atividade prazerosa e como forma saudável de ocupação durante o tempo livre, reconhecendo a importância do futebol e futsal na construção da cultura brasileira; • Adotar a prática esportiva como uma atividade prazerosa e como forma saudável de ocupação durante o tempo livre, utilizando o voleibol e o basquetebol; • Analisar a espetacularização do esporte a partir da discussão de como o esporte ocupa espaço na sociedade atual; • Apreciar esportes e lutas considerando alguns aspectos técnicos, táticos e estéticos, compreendendo as regras mais complexas e as estratégias de jogo; • Desenvolver através do jogo de handebol as capacidades físicas e habilidades específicas da modalidade, aumentando assim seu repertório motor;

QUALIDADE DE VIDA E SAÚDE	• Compreender a importância da prática de atividades físicas para a promoção da saúde provocadas pelo esforço físico, cansaço, elevação de batimentos cardíacos, efetuando um controle dessas sensações de forma autônoma e com o auxílio do professor. • Compreender as alterações corporais individualmente e em grupos, considerando as noções de esforço, intensidade e frequência por meio de planejamento e sistematização de suas práticas; • Conhecer os limites e as possibilidades do próprio corpo de forma a poder controlar atividades corporais com autonomia e a valoriza-las como recurso para manutenção da saúde; • Conhecer algumas de suas possibilidades e limitações corporais de forma a poder estabelecer algumas metas pessoais (qualitativas e quantitativas); • Relacionar o desenvolvimento das capacidades físicas às habilidades motoras • Analisar alguns dos padrões de beleza, saúde e desempenho presentes no cotidiano, e compreender sua inserção no contexto sociocultural em que são produzidos, despertando para o senso crítico e relacionando-os com as práticas da cultura corporal de movimento; • Combinar a marcação do ritmo com a manipulação dos aparelhos (ritmo, intensidade, velocidade, fluidez); • Compreender a influência social sobre “modelos” e padrões de consumo mercadológico do corpo; perceber e refletir sobre a indústria da beleza e do perfil de corpo ideal representado pela sociedade moderna; • Compreender o desenvolvimento das capacidades físicas a partir da percepção da individualidade biológica; • Compreender os benefícios da atividade física na melhoria da qualidade de vida; • Refletir sobre a importância da atividade física relacionada a uma alimentação saudável para obter uma melhor qualidade de vida.
CULTURA CORPORAL	• Conhecer, valorizar e usufruir de algumas das diferentes manifestações da cultura corporal presentes no cotidiano, atentando para as de matriz indígena e africana; • Reconhecer as alterações corporais, mediante a percepção do próprio corpo, • Resgatar brincadeiras indígenas tradicionais, especialmente àquelas pertencentes às comunidades Xokó. • Conhecer e valorizar a arte e cultura brasileira e sergipana, considerando as diferentes etnias e segmentos sociais. • Analisar e vivenciar as diversas formas de danças culturais e suas manifestações; • Melhorar a consciência corporal, aprendendo a avaliar e controlar os movimentos em situações adversas (como de cabeça para baixo ou em suspensão);

Fonte: Sistematizado pela autora (2017), a partir dos Projetos Pedagógicos Estaduais para as etapas EJAEM e EJAEF e das Propostas Curriculares Estaduais para os conteúdos da Educação Física na EJA.

Nesse primeiro quadro, apresentam-se 4 conteúdos apontados pelos representantes da DRE's como eixo norteador da Educação Física para essa etapa de ensino na EJA; os dois últimos conteúdos apresentados, foram proposta nossa, já que essas habilidades existiam nos Projetos Pedagógicos, porém não se enquadravam tão bem nos conteúdos já classificados pelas Propostas Curriculares.

Diante do exposto, pode-se perceber quão rico, é o componente curricular educação física; além de se encontrar vários vieses que o docente pode explorar em sua aula. Essa proposta enquadra-se em inúmeras realidades, em vários tipos de disponibilidades materiais e físicas, além de proporcionar ao docente um leque de conteúdos que podem ser explorados de acordo com suas afinidades. Dessa forma, há opções teóricas e práticas para realizar o trabalho docente em diferentes idades.

O próximo quadro revela-se, no mesmo procedimento que o anterior, modificando apenas a etapa de ensino e respectivamente conteúdos e habilidades propostas. Nesse quadro, os conteúdos seguem exatamente os designados pelas Propostas Curriculares do Departamento de Educação Física.

Quadro 11: Competências e habilidades da Educação Física, para EJAEM.

EDUCAÇÃO FÍSICA EJAEM	
SAÚDE E QUALIDADE DE VIDA	• Compreender os princípios éticos que envolvem os sujeitos que participam de forma ativa e passiva do fenômeno esportivo e demais atividades físicas; • Desenvolver um programa de atividades físico-esportivas com base em princípios e objetivos voltados à saúde. • Identificar as atividades praticadas nas academias de ginástica e refletir sobre a utilidade e a viabilidade da sua prática como forma de promoção da saúde. • Identificar os tipos de Capacidades Físicas e realizar atividades físico- esportivas, estabelecendo relações entre estas em benefício à saúde. • Relacionar a prática de Esportes e de atividades de academia com o desenvolvimento da aptidão e das capacidades físicas, e a partir deste entendimento, valorizar e desenvolver práticas regulares e sistematizadas de atividades físicas esportivas. • Realizar atividades físico esportivas tendo em vista a

	promoção da autonomia dos educandos na construção de um estilo de vida saudável
DOENÇAS X ATIVIDADES FÍSICA e MÍDIA	• Analisar a influência da mídia na construção da visão de corpo e na prática de atividade física. • Compreender os fatores que promovem qualidade de vida e avaliar as atitudes de risco presentes no cotidiano social do mundo contemporâneo • Confrontar o discurso midiático acerca do ideal de corpo, analisando sua influência sobre a elevação da incidência de doenças relacionadas a distúrbios alimentares. • Identificar e compreender como as atividades físicas/esportivas contribuem para prevenção de doenças e por um estilo de vida saudável.
DANÇA E ESPORTE	• Análise crítica sobre as funções da prática esportiva enquanto elemento da cultura corporal, reconhecendo e avaliando as diferentes funções do esporte, benefícios e consequências para os indivíduos que o pratica. • . • Desenvolver com autonomia diferentes modalidades esportivas; compreender a relação entre mídia e esporte. • Diferenciar os tipos de esporte de acordo com suas funções.
LAZER E POLÍTICAS PÚBLICAS	• Fazer um bom uso do tempo livre, priorizando um lazer ativo, em contraposição aos hábitos sedentários comuns na atualidade. • Identificar os espaços, as políticas públicas e as atividades voltadas ao lazer presentes em nossa cidade; realizar atividades físicas/esportivas voltadas ao lazer. • Posicionar-se de forma ética na prática de atividades físico esportivas.

Fonte: Sistematizado pela autora (2017), a partir dos Projetos Pedagógicos Estaduais para as etapas EJAEM e EJAEP e das Propostas Curriculares Estaduais para os conteúdos da Educação Física na EJA.

Nessa proposta, os conteúdos com teor mais crítico estão voltados para a preocupação com a saúde, estendendo-se até às políticas públicas, relacionadas ao lazer, o que demonstra, também, uma seleção de conteúdos importantes para o público do EJAEM. Subentende-se que a maior parte desse público é constituída de trabalhadores, que assim, por momentos, deixam de ser objeto de trabalho e passam a construir conhecimentos em uma troca com o trabalhador docente.

Ao depararmos-nos com essas possibilidades do trabalho docente da Educação Física na EJA, questionamo-nos qual o conhecimento docente sobre essas propostas apresentadas. Eles são de extrema importância nesse processo, ou seja, essa construção torna-se válida apenas, no instante em que atingem o trabalhador.

Em nossa entrevista questionamos os docentes quanto ao seu conhecimento sobre o conteúdo da Educação Física para EJA. Em sua opinião qual ou quais são os conteúdos específicos de grande importância na Educação Física para a formação de jovens e adultos? Esses conteúdos são indicados nas Diretrizes da EJA?

Para o PP1, esses conhecimentos são embasados em propostas curriculares e necessitam ir além do pensar somente a cultura corporal. Ele afirma que, além do aspecto motor, os aspectos cognitivos e sociais são meios importantes da educação física.

“Eu trabalho com o referencial para mim são as diretrizes curriculares nacionais, porque ela coloca lá, ela segue o referencial teórico do coletivo de autores que é sobre a cultura corporal, que depois adaptaram o termo de movimento né, que trabalha com os jogos, com os esportes, a dança as ginásticas, as lutas e também conhecimento relacionado ao corpo que está mais voltado com a relação entre exercício físico e saúde. Só que na minha opinião o grande problema que falta é se entender que o que a educação física tem como objeto de estudo é o ensino do exercício físico para não só o cuidado com a saúde, mas como também de inserção social, e dentro desse exercício físico eu posso praticar esporte, eu posso praticar o jogo, posso praticar a dança, eu posso praticar uma atividade de academia; só que entendendo que o objetivo final é a prática do exercício físico não só para melhorar a saúde que é a parte física, mas também ele tem a sua dimensão cognitiva, dimensão social que tudo isso serve na formação integral de qualquer ser humano”. (PP1/ECS/2016)

Diante dessa fala, o professor propõe um argumento amplo sobre conteúdo da Educação Física escolar. Ele não se restringe somente à dimensão procedimental presente nesse componente curricular. Para Darido (2005), ao nos referirmos a conteúdos da Educação Física estamos envolvendo também:

[...] conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes. (p. 2).

Só assim permite-se aos docentes de Educação Física, trabalharem diante de três dimensões: conceitual, procedimental e atitudinal (DARIDO, 2005). Nesse sentido os

docentes PP2 e PP3, possuem uma visão mais generalista, quanto aos conteúdos da Educação Física:

“Eu acredito que os benefícios da própria atividade física regular e os inconvenientes também que acontece com a não prática regular da atividade física”. (PP2/EGC/2016 – Grifos nossos)

“Todo o conteúdo é voltado para as séries específicas, visando o desenvolvimento do alunado, tudo transcorre de acordo com os parâmetros”. (PP3/EDA/2016 - Grifos nossos)

Nas falas dos professores, encontramos percepções enfatizadas para a qualidade de vida e para o desenvolvimento maturacional do aluno. Nesse sentido, há indícios de um trabalho docente limitado diante das perspectivas docentes, o que contradiz a riqueza de possibilidades apontada anteriormente.

Ainda com essa preocupação relacionada ao conhecimento científico dos docentes e ao seu trabalho realizado na EJA, questionamos se eles conheciam alguma proposta curricular da Educação Física na EJA e, em caso afirmativo, como essas propostas ajudam na construção das aulas e se as utiliza.

O PP1 citou alguns referenciais teóricos, utilizados metodologicamente e estudados por ele:

“Sim eu conheço alguns, porque tem alguns referenciais teóricos novos, praticamente de 2015 para cá; até na biblioteca aqui da escola temos e eu sempre faço uma leitura. Só que como eu falei, tanto a nível do ensino regular como da EJA eu observo que as propostas teoricamente muito bem elaboradas, mas quando vem para prática, decorrente daqueles fatores que eu falei antes ela ainda não se consolida. Então o aluno tem a impressão de que é somente uma recreação, que é somente um treinamento de um esporte. Mas ele não entende que educação física é tão importante como os conhecimentos de matemática, português, geografia, entendeu! Isso é decorrente de que? Por culpa do aluno somente? Não! Por conta de que na prática essas propostas não consolidaram, elas não tem o máximo de eficiência, elas não precisam ser perfeitas, mas a gente trabalha ainda com modelos antigos” (PP1/ ECS/2016).

Essa realidade apontada pelo docente é fundamental para a discussão de uma educação física efetiva, considerando que esse conteúdo curricular, possui o caráter e a importância científica. No entanto, na prática, não funciona, sendo vista, ainda, com olhos de menor importância dentre os outros componentes do currículo escolar. Dessa forma, Darido (2005) defende que o papel da educação física:

[...] ultrapasse o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual) (p. 15).

Trabalhando a educação física nesse pensamento global, talvez, construiríamos e inculcariamos com mais vigor a sua importância, mediante o objeto de trabalho, a comunidade inserida e os outros docentes participantes desse processo educacional.

Para os outros docentes, ambas as repostas foram negativas, eles não conheciam nenhuma proposta curricular para a Educação Física na EJA. O que nos remete, a questionarmo-nos sobre o seu trabalho docente. Quais os conteúdos ministrados? Quais as metodologias? Diante desses questionamentos, iremos adentrar à subseção seguinte que retrata o trabalho docente da Educação Física na EJA, no município de Propriá.

4.4 Teoria e Prática no Trabalho Docente

Nesta subseção retomaremos à discussão do trabalho docente, já iniciada anteriormente, à luz da realidade encontrada nas aulas de Educação Física da EJA no município de Propriá e do marco teórico da pesquisa.

Tardif e Lessard (2009) apontam o trabalho docente como uma forma singular de trabalho sobre o ser humano, numa atividade em que o trabalhador/docente se empenha ao seu objeto de trabalho, no caso um outro ser humano, que interage como uma forma fundamental de troca. Portanto, o trabalho docente propaga-se na perspectiva de um trabalho interativo e reflexivo. Onde a “matéria-prima” é a ciência e a cultura acumuladas historicamente e, esse processo de trabalho interativo, configura-se como um grande desafio aos docentes que planejam e intermedeiam essa relação, como trabalhadores da educação.

O trabalho docente não se restringe a essa relação, trabalhador e objeto de trabalho/docente; os trabalhadores estão integrados a uma estrutura organizacional do seu trabalho e mergulhados em burocracias que se assemelham mais ao ambiente industrial e administrativo de eficácia, do que ao próprio sentido educacional que é saturado da perspectiva transformadora e emancipadora.

Para Tardif e Lessard (2009), alguns componentes definem o trabalho do professor, mediante a organização escolar e a própria burocratização, como se observa no quadro a seguir.

Quadro 12: Componentes que influenciam o trabalho docente.

Carga de Trabalho	Definida por <u>regras administrativas</u> e parcialmente flexíveis, no entanto, é um componente complexo, variado e portador de tensões diversas, pois <u>dividem-se entre aulas, planejamentos, correções, reuniões com pais, vigilância na hora das recreações, quantidade de turmas e número de matérias a lecionar.</u>
Tempo de trabalho	Influenciado pelo <u>tempo de prestação de serviço que o docente realiza, em uma ou mais escolas</u> , refletindo no desgaste e entrega docente.
Número de alunos	<u>Turmas com grande quantidade de alunos</u> e diversificadas no sentido de: nível de aprendizagem, deficiências intelectuais e múltiplas, transtornos de aprendizagem e mazelas sociais.
Pragmatização do conhecimento	A função docente não mais embasada na velha imagem e cultura de professor transmissor. <u>Necessidade de um professor mediador, com formação para o progresso e concorrência do mercado de trabalho.</u>
Relação com os alunos	Prática dotada de humanização, trabalho emocional, dilemas e tensões
Escassez de recursos e deficientes condições de trabalho	A <u>melhoria</u> das práticas docentes não conseguiu efetivar a melhoria dos recursos materiais e das <u>condições de trabalho</u> em que se exerce a docência.
Atribuições além das aulas	O professor deve <u>desempenhar tarefas de administração, reservar tempo para programar, avaliar, reciclar-se, orientar os alunos e atender os pais</u> , assistir seminários e reuniões de coordenação, de disciplina ou de ano, <u>vigiar edifícios e materiais, recreios e cantinas.</u>

Fonte: Tardif e Lessard (2009), grifos nossos.

Pelos grifos verifica-se que a maior parte do trabalho docente torna-se burocrática, na busca de resultado. Em vários momentos o trabalhador recebe a pressão das indústrias, por mais produção, em menos tempo e menos gastos. Essa burocratização leva a uma aparente atualização educacional, no entanto, o que se vê na prática é que, a essência do trabalho docente de socializar a cultura e democratizar a ciência, ainda permanece centrada nos métodos tradicionais do ensino, o que, influencia a qualidade da educação junto às condições materiais de trabalho.

A partir dessa discussão, nos questionamos, quanto aos docentes de Educação Física, que atuam na EJA. Qual a perspectiva do seu trabalho docente, uma vez burocratizado? Que esperar em termos de formação do jovem e adulto, cuja relação se volta, principalmente, para a relação interativa com seu objeto de trabalho?

Apresentamos no Quadro 13 a ritualização do trabalho docente de Educação Física nas turmas de EJA. Esse quadro retrata a trajetória de aula dos docentes pesquisados; essa descrição representa uma das observações realizadas em nosso campo de pesquisa sobre

o trabalho docente; as demais repetem a mesma metodologia de trabalho docente, com estruturas semelhantes em todos os dias observados, variando apenas o número de alunos que frequentavam as aulas.

Quadro 13: Registros Referentes ao início da aula de cada docente

Trajetória do trabalho docente	OCORRÊNCIAS	
	Docentes	Discente
Início da aula	PP1 – O professor, ao tocar o sinal, entra na sala (aula teórica), coloca seu material sobre a mesa, inicia a chamada e encaminha a prova para de segunda chamada. Nesse momento a turma é composta por 4 alunos. ----- PP2 – O professor entra na sala, debruça seu material sobre a mesa, percebe que há apenas um aluno e desloca-se atrás do segundo aluno da turma disperso no pátio. Nesse momento a turma é composta por 2 alunos. ----- PP3 – O professor entra na sala, já avisando a necessidade de sua saída mais cedo. Nesse momento a turma é composta por 10 alunos.	DPP1 – Os alunos já se encontram na sala aguardando o professor chegar, alguns que perderam a prova, já iniciam a mesma. (Prova consulta) ----- DPP2 – Os alunos que estão na sala, observam o material deixado pelo professor (damas, baralho, jogos infantis) e não demonstra interesse, direcionando-se a porta da sala. ----- DPP3 – Os alunos cochicham entre si, sobre o docente encontrar-se na aula.

Fonte: Autora (2017)

Identificamos nesse quadro, três perfis do trabalho docente; aquele professor que segue as especificidades do trabalho, tradicionalista; o professor que se depara com problemas de interesse discente, problemas metodológicos quanto ao nível de ensino, já que, o mesmo material utilizado nas turmas infantis da Educação Física é levado à sala de aula, para turmas de jovens e adultos; e aquele docente que apresenta nitidamente o desinteresse.

As respostas a essas atitudes docentes variam; alguns alunos, apenas correspondem aos estímulos externos; deparamo-nos com outros que se encontram na sala, apenas com a presença física, porque possuem cobranças e contrapartidas de seu professor; alunos que não encontram o sentido de estar presente; e alunos que tratam o trabalho do

docente de Educação Física, como uma particularidade poucas vezes presenciada (frequência esporádica).

Lembramos que para Marx (1982), se o objeto de trabalho é matéria humana, a interação humana pode ser concebida com uma relação de lado a lado, onde a presença do objeto diante do trabalhador constitui um novo modo de relação. No entanto o perigo dessa relação é o trabalhador passar a ver seu objeto como uma matéria-prima inútil, transformando-a numa relação de indiferença. Diante dessa discussão, qual a relação entre o trabalhador e seu objeto nas aulas de Educação Física na EJA? Tentaremos responder a esses questionamentos mediante a análise do trabalho docente de Educação Física, no decorrer dessa subseção.

A representação exibida sobre o início da aula assemelha-se às principais características do trabalho docente, segundo Tardif e Lessard (2009): um responsável pela turma, que transmite o saber, e que, tem um contato frequente com seus alunos; estes, por sua vez, possuem a presença obrigatória, para aprender um conteúdo anteriormente definido pelo docente. No decorrer das observações não se evidenciou essa realidade, como demonstra o Quadro 14:

Quadro 14: Registros do desenvolvimento da aula de cada docente

Trajetória do trabalho docente	OCORRÊNCIAS	
	Docentes	Discentes
Desenvolvimento da aula	PP1 – Ao entregar a prova aos alunos que faltaram, o docente questiona os outros alunos presentes, sobre o exercício deixado na semana anterior e em seguida entrega a atividade proposta para esta aula (entrega aos alunos um texto de apoio, para acompanhar o assunto ministrado). Nesta oportunidade a aula desenvolveu-se sobre a origem das lutas e seus princípios. ----- PP2 – Professor e alunos, concentram-se na porta da sala, com conversas paralelas ao do componente curricular. Após algum tempo, no momento que seus alunos entram na sala, o docente senta-se em sua cadeira e não demonstra nenhum indício de que vai “começar a aula”.	DPP1 – Os alunos encontram-se na sala, prestam atenção ao assunto ministrado; Um aluno que encontra-se fazendo a prova, está com seu aparelho celular ligado, com uma música relativamente alta. ----- DPP2 – Os alunos entram na sala, vão até a mesa do professor, pegam o baralho e dirigem-se ao fundo da sala para jogar. ----- DPP3 – Alguns alunos, entregaram ao docente um trabalho, aparentemente este representaria a nota do semestre; Outros entram e saem da sala a todo instante.

	----- PP3 – O professor pede que nos apresente enquanto pesquisadoras ao seus alunos, e direciona o momento da aula para que eles respondam aos questionários e ele responda sua entrevista, alegando motivo de tempo.	
--	---	--

Fonte: Autora (2017)

Nestas situações, encontramos uma realidade do trabalho docente de Educação Física na EJA: em todas as observações foram realizadas aulas teóricas, o que deixa claro, a partir das observações e das falas dos docentes, que essa é uma constante nas escolas e nas aulas de Educação Física. Os motivos apresentados são: a falta de estrutura, incluindo espaço e material. Salvo em um caso, que era realizado um campeonato de futebol entre as turmas, quando a escola disponibilizava iluminação e essa era a oferta de aulas práticas por parte desse docente para a EJA, o que não assegura, uma aula prática que inclua todos os alunos.

No sentido de motricidade⁶⁰ e de experimentação esses jovens e adultos perdem em termos de desenvolvimento integral, pois se percebe a prática de atividade física como “[...] forma de alcançar uma eficiência física, o que garantiria o rendimento intelectual e controlaria os impulsos naturais” (MILSTEIN e MENDES, 2010, p. 33). Quando nos referimos à eficiência física, tratamos do seu sentido de atividades físicas realizadas sem nenhuma restrição, propondo uma noção de liberdade e ao mesmo tempo, de controle com as ações do seu próprio corpo; para a faixa etária contemplada pela EJA, a prática de atividade física assume seu papel de grande importância, mediante sua contribuição para o progresso da consciência de seu corpo e de seus atos.

No trabalho docente do PP1, encontramos uma organização lógica na condução metodológica, além de que, o docente ao apresentar seu assunto (neste caso alguns tipos de luta), o mesmo, fazia analogia com algo que seus alunos compreendessem, deixando-os mais próximos do entendimento diante de sua realidade. Ele associa o seu conteúdo aos princípios morais, éticos e de valores sociais. Essa aula segue uma didática, pensada em seus planejamentos e executada no trabalho docente, caracterizando-se como um trabalho com intencionalidade, onde “O professor intencionalmente deve criar as condições favoráveis para que o aluno entre em contato com um novo objeto a ser conhecido ou como uma nova forma de abordá-lo” (BARBOSA, 2010, p. 43).

⁶⁰ Competência ou conjunto de habilidades das funções nervosas e/ou musculares que possibilitam os movimentos, nos seres humanos.

Entretanto, o docente nessa dinâmica de apresentação e associação para o melhor entendimento, não interrompe ou reprime seu aluno, que com o aparelho celular ligado, atrapalha a concentração dos demais, seja no intuito de chamar a atenção ou no intuito de confrontar o docente em sala. Nesse caso, entendemos essa reação, como um método de defesa do próprio docente e de habilidade em conduzir turmas complexas como as de hoje; ele não deixa que o seu aluno atrapalhe a oportunidade dos demais de aprender. Essa atitude discente representa uma forma de enfrentar a autoridade e domínio do professor diante de sua sala de aula.

Esse pode ser um problema de motivação, o qual é constatado nas observações dos três trabalhos docentes. Para Tardif e Lessard (2009), essa problemática ainda abrange: “dificuldades de concentração, falta de estímulo de alguns alunos por seu ambiente familiar e diversos problemas (depressão, pobreza) que os inquietam” (p. 154). No entanto, o que mais nos chama a atenção, é que essa falta de motivação, encontra-se não somente com os alunos, mas com alguns dos docentes pesquisados que demonstram indícios de total desmotivação pelo seu trabalho.

No que diz respeito ao PP2, encontramos uma ausência metodológica docente, para esse componente na EJA; os alunos estão livres para escolher o momento que querem assistir à aula e o recurso que querem utilizar: foi escolhido o baralho diante de muitos jogos infantis propostos; por estar mais próximo do interesse dessa faixa etária, do interesse pessoal dos discentes e seu nível cognitivo. O docente, em sua aula, comporta-se como um responsável pela turma embora no seu trabalho não se identifiquem indícios de conexões entre início, meio e fim de seu processo de trabalho. O professor informou que esses alunos vivenciam realidades perigosas e, por motivo da integridade do próprio docente, ele não os obriga ou induz a participarem de sua aula.

Essa situação demonstra dois graves problemas no trabalho docente; 1) o descontrole com o seu objeto de trabalho, nesse caso com seus alunos em sala; os mesmos se comportam como se não houvesse um docente presente. 2) talvez, esse seja o causador do primeiro problema apresentado: a falta de significado das aulas de Educação Física por parte docente. Trata-se da questão de ressignificação da aprendizagem.

Tardif e Lessard (2009), a significação do trabalho:

[...] ensinar, não é, tanto, fazer alguma coisa, mas fazer com alguém alguma coisa significativa: o sentido perpassa e se permuta em classe, as significações comunicadas, reconhecidas e partilhadas, são, assim o meio de interação pedagógica. (p. 249)

Essa falta de significado (s) apropriado (s) ao público no trabalho docente, fundamenta o que afirma Barbosa (2010): “É necessário que a Educação Física na escola seja fruto de um planejamento de ensino sério, pautado na consciência crítica que o professor deve desenvolver em relação ao seu próprio papel” (p. 54).

Essa situação, nos apresenta uma desmotivação dupla, primeiramente docente, talvez já com indicativos da síndrome de Burnout, retratada por Bezerra et al (2015); e, conseqüentemente, uma desmotivação discente, justamente por não encontrar significado no estar presente.

Quanto ao PP3, este possui um relacionamento conturbado com seus alunos; a figura de docente em seu trabalho, demonstra-se pouco entusiasmado na aula observada pois não houve aplicação de conteúdo ou quaisquer outras atividades voltadas para esse componente curricular. O professor demonstra-se apenas como um responsável pela turma, sem nenhum planejamento prévio, improvisando ações para a turma.

O docente nos relata como principal queixa a falta de compromisso discente. Daí instala-se nessa relação de trabalho, um caos tanto com o discente quanto com seu próprio trabalho. Nesse caso, uma combinação de fatores desencadeia a ausência docente e um absenteísmo discente.

Antes mesmo de registrar essas observações, havíamos questionado os docentes na entrevista, sobre quais as fontes teóricas e metodológicas que eles utilizam para construir seu trabalho docente.

PP1 referência algumas dessas bases, além de acrescentar uma necessidade real, diante do seu trabalho docente. Ele sugere uma única proposta no nível nacional, que consolide a Educação Física diante do trabalho docente e da visão educacional.

“A educação física tem boas referências teóricas, eu gosto muito do coletivo de autores, embora ele precisa fazer uma reformulação, mas está legal. Tem um outro de um rapaz da universidade de Ijuí no Rio Grande do Sul, se eu não me engano é Elenor Kuns, também tem um trabalho legal. Tem o “menino” Go Tani que para as séries iniciais também tem um trabalho bom. Só que eu vejo assim cada uma dessas referências elas tem contribuições para a educação física, mas nós não chegamos a nível nacional no momento de universalizar uma proposta única. Cada estado independente do professor se seguir esse referencial teórico ele trabalha de acordo com essa referência, ele não faz uma mistura dessas referências para sair uma só, essa é a grande dificuldade é tanto que a gente vê no meio acadêmico muito esse debate: ah o coletivo de autores é melhor, essa proposta de Eleonor Kunz lá da universidade de Ijuí é melhor, só que a gente debate tanto e na prática não tem uma proposta eficiente, para que a gente possa consolidar já que

legalmente a educação física existe. Legalmente, ela é legalizada mas a gente ainda não legitimou ela enquanto componente curricular”. (PP1/ ECS/ 2016).

As referências metodológicas propostas e utilizadas pelo docente citado acima, tratam da Educação Física em diferentes vieses. O Coletivo de Autores (1992) retrata na educação física, um referencial teórico indispensável à formação inicial docente; ele contextualiza todo o conteúdo da educação física escolar, baseado na cultura corporal do movimento, na perspectiva crítico-superadora. Segundo Souza Junior (2011), o Coletivo de Autores (1992) fundamenta-se no estudo específico da educação física escolar:

[...] o objeto de estudo específico da Educação Física escolar, na perspectiva crítico-superadora, é compreendido e defendido pelos seus seis autores de forma diferente. Em alguns pontos encontram aproximações e em outros distanciamentos. Mesmo com nuances entre os seis, podemos dizer que, num pólo, temos o olhar da radicalidade marxista, que enxerga e critica o abstracionismo idealista, o comportamentalismo positivista e o relativismo fenomenológico. Num outro pólo, aproximando-se da leitura neomarxista, se critica certo determinismo ideológico (p. 407)

Na perspectiva de Kunz (1991), a educação física encontra-se na relação de homem/mundo, dando sentido e significado às relações humanas, proporcionando a ideia de educação física baseada na cultura corporal do movimento. Esta cultura, pensada na visão de práxis social e nas perspectivas sociocultural e política, transforma todo o conhecimento em significado social para o aluno. Nessa abordagem observam-se princípios de método dialético.

Por fim, a visão de Tani (2008) para a educação física, baseia-se no desenvolvimento motor da aprendizagem humana. Para cada idade, assegura que há um movimento e desenvolvimento com características significativas, com aquisições de comportamentos. Propõe como um importante ponto de partida para a abordagem desenvolvimentista “[...] a concepção do ser humano como um sistema aberto, ou seja, que interage com o meio ambiente em busca de estados crescentemente complexos de organização” (p. 314).

Esses referenciais citados pelo PP1, propõem ao docente, uma visão crítica, social e desenvolvimentista da educação física escolar. No entanto, ele destaca, como um problema, a utilização efetiva dessas referências no trabalho docente. Para ele ainda há uma falha de ligação entre as teorias intelectuais propostas pela Educação Física e o seu uso efetivo e significativo no trabalho docente. Nesse está presente uma lógica entre os argumentos, o próprio trabalho e a base conceitual utilizada por ele.

Ainda no que diz respeito, ao questionamento feito aos docentes, sobre quais as fontes teóricas e metodológicas que ele utiliza para construir seu trabalho, o PP2, afirma que se baseia na questão da saúde e qualidade de vida:

“A minha prática pedagógica na parte específica questão da saúde no termo de propagar os benefícios da própria atividade física, em relação há prevenção de doenças, ou o combate de quem já tem essa conveniência da saúde, fora isso faço meu trabalho e vou passando para os alunos”. (PP2/EGC/2016).

Ao compararmos sua fala, com o seu trabalho docente, constatamos que esta proposta não ocorre de fato em suas aulas, seja por motivos de desinteresse discente, evasão; ou por motivos da própria desmotivação docente. Quanto ao PP3, ele preferiu abster-se diante desse questionamento.

Dando continuidade à observação do trabalho docente, o quadro a seguir, retrata as rotinas do final das aulas e as respectivas repercussões.

Quadro 15: Registros do final da aula de cada docente

	OCORRÊNCIAS	
Trajetória do trabalho docente	Docentes	Discentes
Final da aula	PP1 – O docente encerra seu conteúdo e disponibiliza 15 min de sua aula, para aplicarmos os questionários. ----- PP2 – O docente continua em sala, da mesma forma citada anteriormente, esperando tocar o seu horário de troca de sala. ----- PP3 – O docente termina de responder à entrevista, nos questiona alguma dúvidas e finaliza sua aula.	DPP1 – Os alunos ainda encontram-se na sala, alguns respondem ao questionário aplicado e outros, ao saberem do que se trata deixam a sala sem responder. ----- DPP2 – Os alunos após 20min de jogarem baralho, cansam e saem da sala, sem nenhuma satisfação ao professor. Nesse momento ainda não havia acabado a aula, e nenhum aluno se encontrava mais na sala. ----- DPP3 – Alguns alunos, respondem aos questionário, entretanto a maior parte da turma, já encontra-se fora da sala, no pátio. Finalizando a aula com 3 alunos em sala.

Fonte: Autora (2017)

Diante dessas observações, retomaremos os questionamentos anteriores, relacionado à perspectiva do trabalho docente. Em dois dos casos, um trabalho mais burocratizado, onde os docentes aparentam estar a cumprir as obrigações burocráticas destinadas a eles, como: presença, preenchimento de diário, notas e faltas, cumprimento de

carga horária, entre outros. Deixando o seu objeto de trabalho em segundo plano, ou utilizando-se de repetições e transferências de aulas anteriores já ministradas para esses discentes. Dessa forma, “o planejamento em Educação Física não pode se reduzir, como frequentemente acontece nas escolas, a uma prática burocrática de preenchimento de formulários” (BARBOSA, 2010, p. 23).

O trabalho docente é reflexivo e supõe o planejamento, baseado na busca pelo desenvolvimento de uma reflexão crítica sobre a realidade na qual o seu objeto está inserido, contextualizando suas aulas com as inferências da expressão corporal.

Para Barbosa (2010), o grande problema da didática, ou do trabalho docente para o ensino da Educação Física é “[...] estabelecer o limite entre o que está sendo organizado, de maneira de ser melhor aprendido pelo estudante e o assunto propriamente dito” (p. 14). No entanto, não identificamos a organização desse conteúdo em algumas situações; Ou até mesmo, a organização do próprio trabalho docente.

Há nessa realidade, uma necessidade de união entre a didática e o trabalho docente na Educação Física, configurando-se em um compromisso entre a formação e atualização docente, levando-o a construir-se e apresentar-se ao seu aluno com uma visão crítico-social da educação física. Mais uma vez o método dialético emerge como necessidade na educação física escolar.

Um dos docentes observados propõe um equilíbrio, entre a burocratização e o trabalho interativo. O mesmo baseia-se nas diretrizes específicas da EJA, já apresentadas, para a modalidade trabalhada, adequa seu trabalho à realidade da escola e a de seus alunos. Percebe-se, portanto, que nesse trabalho docente, há a presença do trabalho cognitivo e do trabalho sobre o outro. Nesse sentido, essa relação permite a transformação de seu objeto, ao mesmo tempo em que, o próprio docente também é transformado pelo seu trabalho.

Nessa perspectiva do trabalho sobre o seu objeto, é importante contextualizar, a dificuldade encontrada na resistência desse objeto. Para Tardif e Lessard (2009), os docentes precisam “convencer os alunos que a escola é boa para eles, ou imprimir às suas atividades uma ordem que [...] não atrapalhe o desenvolvimento da rotina de trabalho” (p. 35).

Essa foi uma grande problemática, encontrada em nosso campo de pesquisa: o desinteresse discente. Os educandos, em sua essência são objetos de trabalho, que resistem a participar do trabalho docente quando nesse não vê significado. Essa rejeição encontra-se tanto na perspectiva de criticar construtivamente, ou no sentido de sentir-se lesados com a falta do trabalho docente. Os alunos, nessa realidade, posicionam-se com uma aparente neutralidade, mesmo quando são negligenciados direitos e conhecimentos cognitivos, críticos,

sociais e motores. Como identificaremos na próxima subseção, a partir do perfil e perspectivas discentes.

5 A FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CIDADE DE PROPRIÁ, MUNICÍPIO DO BAIXO SÃO FRANCISCO SERGIPANO.

Esta subseção tem o intuito de analisar as perspectivas dos jovens e adultos, discentes das turmas de Educação Física de EJA, nas quais foi realizada a pesquisa. Para a construção da análise das representações dos representantes desse segmento, os instrumentos foram: questionários aplicados a 21 alunos (representação das 3 escolas pesquisadas) e uma conversa gravada com um grupo de 5 alunos da EJA.

Os sujeitos abordados estão na faixa etária de 16 a 21 anos de idade; e a grande maioria é do sexo masculino. As turmas de EJA, do município de Propriá, são constituídas predominantemente de jovens e adultos do sexo masculino, e estão em uma faixa etária considerada jovem, que em alguns casos, ainda, poderiam cursar o ensino regular.

O pouco número de questionários que retornaram, representa, além da evasão que cresce no segundo semestre letivo, também, o absenteísmo discente representado pela falta de participação nas aulas. Para Bordenave (1983), a participação é uma necessidade fundamental do ser humano, pois “[...] facilita o crescimento da consciência crítica da população, fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade” (p. 12).

Os docentes pesquisados sinalizam que esse é um problema constante no seu trabalho: a pouca participação, ou a ausência dela, representando uma alienação no sentido da construção crítica e social da realidade, presente nos discentes aqui tratados. A não participação é percebida por Bordenave (1983), no sentido de marginalização, para ele:

[...] a substancial proporção da população que se encontra em situação de pobreza, ignorância e alienação seria marginal porque não consegue usufruir dos empregos, escolas e diversões como fazem os outros setores. [...] resultado lógico e natural do desenvolvimento modernizador numa sociedade onde o acesso aos benefícios está desigualmente repartido.

A não participação dos discentes no ambiente escolar, é, também, um reflexo de insuficiente inserção nos movimentos sociais, ou até mesmo, é uma resposta ou resistência à proposta desenvolvida. A EJA acumula assim, mais uma responsabilidade: a de ser utilizada como instrumento de correção dessas distorções.

Nesse sentido, os alunos, sobre sua participação nas aulas de Educação física e a importância da mesma para eles, apresentaram as seguintes respostas:

Quadro 16: A participação e importância da Educação Física para os discentes

Frequência de participação e por quê?		Importância da Educação Física como disciplina curricular
SIM	“Tem várias coisas legais para aprender”. (A1)⁶¹ “Porque é obrigação”. (A2) “Acho interessante, tem vários exercícios”. (A3) “Para praticar esporte e fazer exercício físico”. (A16) “Acho importante ter conhecimento sobre a educação do corpo, esportes”. (A19) “Temos que ter conhecimento de todas as matérias”. (A7) “Me identifico muito ao esporte”. (A9) “Eu acho bom para saúde”. (A12)	“Pela movimentação do corpo”. (A11) “Trata de bons exemplos para vida e futuro”. (A10) “Nos traz diversão, nos faz relaxar e traz oportunidade de conhecer sobre a mesma”. (A9) “Ensina muita coisa sobre a origem e características do esporte”. (A7)
NÃO	Não houve nenhuma resposta para esse item.	“O trabalho hoje exige muito de conhecimento em todas as áreas e até uma forma física”. (A19)
AS VEZES	“Eu chego um pouco atrasado e as vezes eu nem vou a escola”. (A8) “Por falta de tempo”. (A20) “Dá vontade de ir embora”. (A4) “Eu não gosto, as vezes eu vou embora”. (A5 e A6) “Por questões de trabalho”. (A11) “Muitas vezes só tem eu de aluna em sala”. (A18)	“Serve para no futuro ter um corpo saudável”. (A16) “Não, eu não gosto dessa matéria”. (A17) “Ajuda a conhecer os movimentos do corpo”. (A18)

Fonte: Respostas extraídas dos questionários aplicado aos discentes.

No Quadro 16, as ideias se dividem quanto ao envolvimento dos discentes nas aulas. Algumas falas discentes destacam a importância da associação da Educação Física ao movimento, ou seja, à aula prática. No entanto, já se discute aqui, que todos os trabalhos docentes pesquisados acontecem de forma teórica. Dessa forma, há uma provável frustração discente, quanto à sua perspectiva das aulas de Educação Física.

Salienta-se portanto, a importância de conter no trabalho docente de Educação Física, ambos os tipos de ensino (teórico e prático). Aqui se defende essa perspectiva apontada, no sentido de agregar uma a outra, e não compreendê-las separadamente teoria e prática). Para Marcellino (1995) a teoria deve ser pensada como conhecimentos de diversos

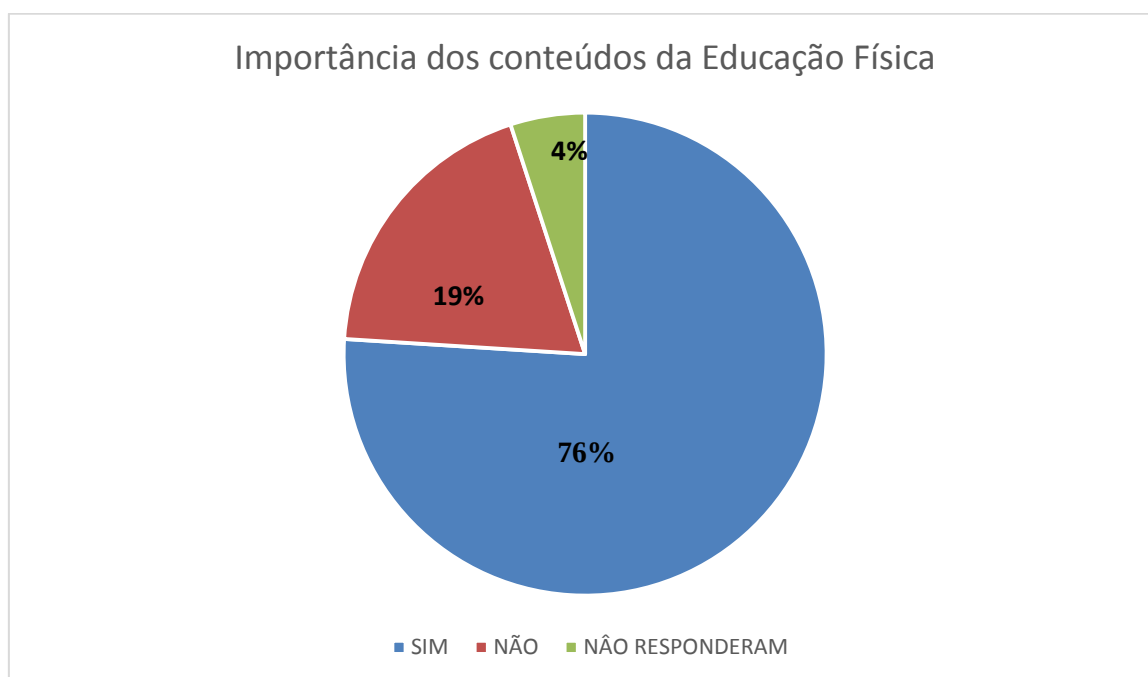
⁶¹ Essa codificação representa cada aluno que respondeu o questionário. (A1) Aluno 1.

graus, que se proponha a interpretar, explicar e problematizar informações que perpassam pela prática; e a prática, continuamente vai sendo embasada na teoria, estabelecendo uma relação entre a ação, reflexão e experimentação, podendo proporcionar o surgimento de novos problemas.

Essa associação que Marcellino (1995) propõe, se pensada na perspectiva dialética, oportunizará que os discentes conheçam e apropriem-se da teoria; reflitam, analisem e a vivenciem na prática; e construam a partir dessa experiência uma nova concepção do que foi proposto ou novas problematizações do mesmo conteúdo.

Os alunos foram questionados, se consideram importante o conteúdo ministrado nas aulas de Educação Física, e qual o seu nível de dificuldade, informaram o que está descrito no Gráfico 3:

Gráfico 3: Importância do conteúdo da Educação na perspectiva discente.



Fonte: Sistematizado pela autora (2017) a partir dos questionários discente.

Esse gráfico aparenta um resultado positivo do trabalho docente de Educação Física, no entanto, quanto às análises baseadas nas respostas dos alunos, e à valorização desse componente na prática, encontra-se um absenteísmo crítico.

Dos 21 alunos pesquisados, 76% afirmam a importância do conteúdo desse componente curricular, talvez por afinidade com a matéria, ou até mesmo, por valorizar

importância de Educação Física como componente curricular. As justificativas dessas respostas foram vagas e com pouco fundamento, como se pode inferir das respostas obtidas:

Sim, o professor passa mais conteúdo sobre o futebol. (A2)
 Sim, sobre o corpo humano. (A3)
 Sim, o conteúdo pode trazer saúde para o corpo. (A5)
 Sim, todos os conteúdos. Ele fala sobre esportes, danças, lutas. (A7, A10 e A11)
 Sim, ele trata sobre a origem da luta, é importante sabermos quando foi que surgiu. (A8)
 Sim, nos faz aprender sobre o corpo humano, ele nos traz atividades legais. (A9)
 Sim, é importante para o corpo e a saúde. (A12)
 Sim, para mim, o conteúdo é de extrema importância, pois não sabemos quando seremos avaliados sobre tal assunto. (A19)
 Sim, conteúdos como surgiu o famoso futebol, é importante sabermos como começou. (A20)
 Não, deveria falar mais sobre os próprios assuntos da Educação Física. Ex: corpo humano, músculos, ossos. (A17)
 Não, não sei porque perco muitas aulas. (A18)
 (Resposta dos discentes relacionadas a questão 03 do questionário aplicado).

Esses registros reforçam a ideia de ausência da consciência crítica, reflexiva e participativa desses discentes, sobre o contexto no qual estão envolvidos. A “ausência”, aqui citada, retoma a discussão de marginalização, já mencionada nesta subseção; compreende-se aqui, que os marginalizados não representam, somente, a perspectiva da ignorância ou das diferenças sociais. “O marginalizado já não é propriamente, o ignorante, mas o rejeitado” (SAVIANI, 2006, p. 7). Portanto, esse desempenho não-crítico, por parte discente, deve-se, além das diferenças sociais, ao “domínio do conhecimento, na participação do saber e no desempenho cognitivo” (SAVIANI, 2006, p. 8).

Quando questionados, sobre o seu conhecimento da consciência corporal a partir da orientação docente, e, se esse tema é abordado pelos professores, a maioria das respostas foi negativa ou voltada para a área da saúde na perspectiva do conhecimento pessoal discente.

Eu acho que consciência corporal é a pessoa estar consciente em manter seu peso e sua saúde (A20)
 Eu acredito que seja quando reconhecemos a saúde do nosso corpo, como ele está, do que precisa, o que preciso melhorar e etc. Ter consciência do que o corpo precisa (A19)
 (Resposta dos discentes relacionadas a questão 05 e 06 do questionário aplicado).

Essas respostas propõem a consciência corporal associada ao movimento e, conseqüentemente, à saúde do corpo; como uma escolha saudável de vida, sensações

corpóreas, imagem e postura corporal, baseado na busca da qualidade de vida e associado a manipulações capitalistas.

No entanto, a proposta de consciência corporal, que aqui se defende como principal contribuição da Educação Física, vai além da noção do corpo, trata-se de um nível mais complexo de consciência corporal, como conceitua Castellani Filho (1994):

[...] é a sua compreensão dos signos tatuados em seu corpo pelos aspectos socioculturais de momentos históricos determinados. É fazê-lo sabedor de que se corpo sempre estará expressando o discurso hegemônico de uma época e que a compreensão do significado desse “discurso”, bem como de seus determinantes, é condição para que ele possa vir a participar do processo de construção do seu tempo e, por conseguinte, da elaboração dos signos a serem gravados em seu corpo. (p. 221)

Esse conceito trata de uma consciência não somente do corpo, mas principalmente, da autoconsciência no contexto histórico social, tornando-se uma condição fundamental a liberdade e a ressignificação dos signos tatuados.

O trabalho docente é importante na disseminação dessa consciência crítica sobre Educação Física e suas contribuições. Pensar a Educação Física para os alunos da EJA, associando-a a essa perspectiva da consciência, “[...] é produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 7).

Questionados também quanto aos conteúdos transversais tratados no trabalho docente, que seria uma possibilidade de, ao tratar da Educação Física, envolver o aluno trabalhador em constantes questionamentos, sobre aspectos que lhes foram determinados, o fundamento da expressão de cada discente que traz em seu corpo uma raiz corporal.

No entanto, a alternativa que obteve maior índice de respostas foi: Não, nas aulas ele comenta sobre jogos, modalidades esportivas e seus históricos. Ainda quando se tratou com esse aluno sobre o que ele mais gosta nas aulas de Educação Física, emergiu o reflexo da restrição do trabalho docente:

Eu gosto de praticar atividades do corpo, porque eu sei que faz bem para saúde. (A3 e A18)
 Jogar bola, porque é o esporte que eu mais gosto. (A4, A13, A14 e A 16)
 Eu gosto de dança, porque é meu foco dançar. (A7)
 Nessa aula eu me sinto relaxado, professor muito legal e praticamos atividades que nenhuma outra matéria nos traz. Gosto de futebol. (A09)
 Eu gosto quando ele explica sobre lutas e ginásticas. (A10)
 Eu gosto de Jogos, porque estou me divertindo e aprendo várias coisas. (A11)

Gosto mais de esportes (lutas) porque eu pratico duas delas, o muay thay e a capoeira. (A19)
 Eu gosto de estar sempre descobrindo coisas novas tipo: a saúde do nosso corpo e a importância dos jogos. (A20)
 Nada, porque o professor só traz texto. (A1)
 Eu não gosto muito porque só faz escrever. (A2 e A6)
 (Resposta dos discentes relacionadas a questão 07 e 08 do questionário aplicado).

Essas respostas retratam o foco ao qual é reportada a Educação Física na Educação Básica. Esse componente curricular é percebido por alunos e, até mesmo, direcionado por professores, como uma disciplina voltada apenas para a prática esportiva. Daólio (1996) aponta a Educação Física escolar como uma tradição baseada em valores:

Ela ocorre historicamente em um certo cenário, com um certo enredo e para um certo público, que demanda uma certa expectativa. É justamente isso que faz a Educação Física Escolar ser o que é. Sendo uma prática tradicional, ela possui certas características, muitas vezes inconscientes para seus atores. Em outras palavras, existe um certo estilo de dar aulas de Educação Física, estilo que é, na maioria das vezes, valorizado pelos alunos, comunidade e direção da escola (p. 40).

Esse estilo que nos parece óbvio, é baseado na esportivização, em muitos casos, na prática pela prática. O trabalho docente de Educação Física apontado como tradicional e com provável universalização metodológica, reflete em alunos padronizados e em metodologias excludentes. Nesse sentido a investigação buscou, através dos alunos, compreender se no trabalho docente eles percebem criticamente os aspectos positivos e negativos e se propõem sugestões para transformá-los.

Foi solicitado aos sujeitos que citassem esses aspectos, no intuito de identificar sua consciência diante de suas necessidades, reivindicações e até satisfações. Para essa questão, as respostas foram:

Quadro 17: Respostas à pergunta de número 10 do questionário.

Aspectos positivos	Aspectos Negativos	Sugestões
“A Educação Física, dá exemplos” (A7)	“A escola está precisando de quadra” (A1)	“Precisa de equipamento para a prática esportiva, que a muito tempo não tem” (A16)
“Meu professor é ótimo diferente dos que conheci”. (A6)	“Eu gostaria muito que tivesse uma quadra na escola, um joguinho de basquete”. (A16)	“Melhoria dos assuntos e mais interação com seus alunos” (A20)
“Está tudo bom não precisa mudar” (A10 e A11)	“Não são todos os professores de educação física que tem especialidade para sua matéria”	“Deveria existir espaço para as aulas práticas” (A1, A2)

	(A7)	
“Professor dá sua aula com mais espaço” (A18)	“Falta uma quadra de esporte na escola [...] os alunos usam um local com risco para os mesmos, como: vidros, cobras e etc.” (A9)	
	“Falta aula prática” (A14 e A19)	
	“Não ter um bom acesso para prática de esporte, falta materiais” (A16)	
	“Deveria ensinar a disciplina na maneira correta e com curso de incentivo aos seus alunos, para que essa matéria não seja tão esquecida, como está ficando” (A17)	

Fonte: Sistematizado pela autora (2017) a partir dos questionários discente.

No geral, os pontos negativos e as sugestões, estão em sua maioria voltadas à adequação do espaço físico, que nenhuma das escolas possui. Somente foram citados dois casos, dos pontos negativos, que tratam do trabalho docente. A maior parte dos discentes absteve-se de responder essas questões. A partir disso questiona-se seu significado: nenhuma reclamação e/ou sugestão por parte discente, ou se, eles não conseguiram se expressar mediante questionário e preferiram não responder.

Retomando a discussão da marginalização, que se refere ao domínio do conhecimento, à participação, aos saberes e ao desempenho cognitivo.

Diante dessas poucas respostas, ou a ausência delas, foi preciso abrir uma roda de conversas durante a pesquisa com o intuito de obter desses alunos, informações não obtidas nos questionários. A conversa informal, buscou saber o que eles acham da Educação Física na EJA, já que, provavelmente, vivenciaram esse componente curricular ao longo de sua educação básica.

As respostas mesmo que com questões repetidas, foram opostas e expressaram um pouco da realidade da Educação Física na EJA:

Há diferença entre a Educação Física tratada na EJA e essa disciplina na educação básica?

Não, do assunto em si não. Eu acho pior, do que a educação física que presenciei na educação básica.

Sim, cada vez que a gente estuda mais vai conhecendo. Eu acho melhor porque “ele” ensina melhor. É diferente do que vimos nos anos anteriores,

porque não tem esporte, ele explica mais a questão dos esportes. A explicação dele nos interessa, porque aqui ele é o melhor professor que tem na escola. O conteúdo é fácil de se compreender.

(Resposta dos discentes obtidas através da roda de conversa).

Como vocês acham que deveria de ser uma aula voltada para EJA?

Uma aula de Educação Física! Sendo uma aula, não envolvendo muito a prática e sim envolvendo mais conteúdo adequado ao aluno. Eu queria uma aula sobre a Educação Física de verdade, e não só sobre esporte. Porque não uma verdadeira aula de Educação Física? Sobre o corpo, como se estuda.

(Resposta dos discentes obtidas através da roda de conversa).

Vocês sabem o que é consciência corporal?

Eu não sei responder essa pergunta, é muito difícil ele nunca falou nada sobre isso. Eu acho que é basicamente conhecer seu corpo, seus ossos. Eu gostaria de ter uma aula assim. (Resposta dos discentes obtidas através da roda de conversa).

O que vocês gostariam das aulas de Educação Física?

Eu vou ser sincero, eu estudava em outra escola, tinha um professor que chegava sentava e ficava o dia todo sentado. Então eu gostaria de ter aula de Educação Física, eu acho que os professores ficam lá sentados e não fazem nada, por isso que os alunos desprezam. Eu acho que como profissional, você estuda mais de 4 anos, e não dá aula, não tem respeito.

Deveria ter mais aulas né, porque é muito pouco. (Resposta dos discentes obtidas através da roda de conversa).

Essas respostas, mesmo que provindas de um pequeno grupo de alunos, retratam um pouco da realidade diante da perspectiva discente. Para eles, a falta de comprometimento docente é uma questão percebida como um descaso, perante ao componente curricular e aos próprios discentes.

Outro fator importante é a insistência docente, em tratar da Educação Física como disciplina voltada para a esportivização. Os alunos só aprendem e praticam o esporte; os outros conteúdos importantes são esquecidos mediante essa ênfase. Para eles, um aspecto ruim das aulas de Educação Física, é não serem vistas como todas as outras, demonstrando a necessidade de mais investimento, tanto em profissionais, como na estrutura física. A partir dessa discussão, responderemos nas considerações finais, se o trabalho docente de Educação Física se torna importante na vida desses jovens e adultos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, retomamos os questionamentos sobre o trabalho docente, tratado nesta dissertação: contemplam as especificidades da formação dos jovens e adultos do Baixo São Francisco Sergipano? Com as discussões aqui travadas com os sujeitos da pesquisa e os teóricos que convergem para o marco teórico construído durante a pesquisa, infere-se que o trabalho docente de Educação Física na EJA, não contempla essas necessidades, faltando a ressignificação da consciência corporal, da educação como forma de liberdade, do trabalho em seu sentido ontológico e de metodologias da Educação Física, pensadas, criadas e/ou adequadas a esse público.

O trabalho do docente de Educação Física, no município de Propriá, baseia-se na reprodução de métodos e conteúdos impregnados na Educação Básica dita regular, e disseminados da mesma maneira na EJA. O aluno trabalhador, não percebe nesse trabalho docente, o significado de sua participação, ou até mesmo da importância desse componente curricular em sua história de vida. Notamos que, aqueles que possuem aptidões ao esporte, gostam da Educação Física, por esta, proporcionar em sua prática um “momento de lazer”; os alunos que não possuem afinidade com os esportes questionam se o objetivo desse componente curricular é somente esportivista.

No que diz respeito à Educação Física, quando se trata das principais dificuldades encontradas no trabalho docente, pelo professor na modalidade EJA, há um misto de necessidade nas condições físicas, políticas e pedagógicas. Existe uma dificuldade com a heterogeneidade do público, as piores condições encontradas dentro da realidade educacional e a falta de uma política pública na perspectiva da Educação Física como inclusão social.

Na verdade, alguns desses profissionais adaptam o inadaptável, para obter algum resultado em seu trabalho. Outra dificuldade destacada pelos profissionais em relação ao seu trabalho é o aporte teórico da Educação Física e desse componente voltado para EJA, bem como o suporte para trabalhar com metodologias de fato eficazes, voltadas à formação humana integral. No que diz respeito às propostas, que embasam a Educação Física na EJA, o problema encontrado relaciona-se com o conhecimento e apropriação docente desses documentos; como já foi discutido em capítulos anteriores, algumas dessas propostas existem, no entanto não chegam ao seu destino final: professores, alunos e seus pais. Essa dificuldade apresentada é vista como uma grave falha no sistema educacional e, respectivamente, para a

Educação Física; alguns documentos só foram encontrados nos respectivos departamentos das Secretarias de Educação e não no ambiente escolar.

O Projeto Político Pedagógico, um importante documento que rege a escola, no município de Propriá configura a EJA quanto aos seus direitos e deveres, não orienta ou trata dos componentes curriculares em seu conteúdo, ações e/ou intervenções. O planejamento docente ainda não é uma realidade na escola, tanto que dentre os três pesquisados apenas um baseia-se nas diretrizes da Educação Física na EJA e planeja, seguindo metodologicamente os seus planos de ensino.

Nesse sentido, conclui-se que a maior parte dos docentes pesquisados, ao realizar seu trabalho, não planeja na perspectiva da modalidade lecionada, nem tão pouco realiza seu trabalho respeitando as especificidades desses jovens; há um absenteísmo discente e também docente relacionado ao seu próprio trabalho, conteúdos e metodologias.

A falta de formação continuada para esses docentes, pode ser um indicador de descaso com a modalidade EJA, com a Educação Física escolar e com os profissionais que foram “jogados” nessa realidade sem ao menos serem capacitados para tal. Essa ausência de formação estende-se da iniciativa privada até o setor público que oferta a modalidade com visível predominância, o que causa um contraditório pensamento da Educação Física como formação humana na EJA. A partir do momento em que o Estado dispõe de uma portaria de valorização desse componente curricular, tratado a partir de então como obrigatório na EJA, ele não cumpre seu papel de formação continuada que capacitaria seu quadro docente, o que, ocasiona um *déficit* àqueles profissionais que assumirem esse componente curricular na EJA.

No entanto, os docentes ao trabalharem com seu objeto de trabalho, a ciência e a cultura acumulada pelos seres humanos, as interações com alunos, constroem relações individuais e sociais, o que exige investimentos cognitivos, afetivos e relacionais, tornando-se um desafio, já que não se trata aqui, somente das dificuldades físicas e burocráticas encontradas, mas sim, dos dilemas que os professores precisam resolver entre seu trabalho: valorização, motivação, carreira profissional e realidades sociais vivenciadas pelo seu público alvo. Educar hoje é uma proposta diferente de tempos atrás; caso os professores não consigam compreender essa mudança e reestruturar sua prática perante as novas demandas, eles enquadram-se no grupo de profissionais desencantados com a profissão ou meros reprodutores das relações vigentes.

As atribuições do trabalho docente já não são mais as mesmas; esse trabalho passou de universo micro (escola-aluno-metodologias pedagógicas), para uma problemática macro (Estado – escola – Sociedade, aluno, metodologias pedagógicas, família, ambiente

social, marginalidade, vícios, falta de oportunidade, entre outros.). Essas questões passaram a fazer parte do trabalho docente de uma forma ativa, onde o professor possui em sua realidade heterogêneos alunos, com diferentes problemáticas e pouca assistência e qualidade de vida.

Nesse âmbito o problema torna-se ainda mais preocupante, quando se analisam a educação de massa e o descaso do ambiente familiar: a situação injusta, em que o professor vivencia ocasiões e problemas sociais de seu aluno e a família oculta-se do seu dever de pai e/ou responsável, também como vítimas do modo de produção capitalista da existência, e o docente desdobra-se em várias funções dentro da escola: psicólogo, assistente social, nutricionista, orientador e responsável pelo aluno. Outra situação irregular e não menos relevante é quando o Estado negligencia todo esse apoio à escola e, mais uma vez, transfere para o professor a responsabilidade de transformar socialmente aquele indivíduo.

Portanto o docente atua, sob sua vontade ou não, em todos os âmbitos do sistema social e educacional, junto ao seu aluno. Esse acúmulo de funções reflete em desconexos trabalhos docentes, crescem nas relações de individualidade, de “coisificação da relação professor-aluno”, na execução de tarefas impróprias e na burocratização das tarefas diárias.

Nessa perspectiva, retomam-se as categorias pesquisadas: políticas públicas para educação de jovens e adultos, trabalho e formação docente, formação e consciência corporal discente, apontando que:

No que diz respeito às políticas públicas para a Educação Física na EJA, essa é uma necessidade real, que, no entanto, ainda não chegou ao ambiente escolar e tão pouco ao conhecimento docente. A perspectiva da Educação Física como transformação social, está distante da realidade dessas escolas que não possuem o mínimo de estrutura, apoio e capacitação para que isto aconteça; os docentes ficam à mercê dos poucos investimentos, da gestão escolar e da negligência do sistema educacional para com a formação.

Nota-se que a maior preocupação dos órgãos gestores (secretarias, DRs e direção escolar), baseia-se na realização do trabalho burocrático efetivo; preocupam-se com carga horária docente, ausência e substituição dos mesmos, preenchimento de diário e entre outros. No que diz respeito ao conteúdo e efetividade dos métodos de ensino, esses órgãos pouco participam do acompanhamento do trabalho docente, deixando a desejar no quesito qualidade da educação, focando apenas no discurso de mérito e da quantidade.

Para o trabalho e formação docente, como já analisados nestas considerações, há um preocupante *déficit* de formação que pesa sobre o docente na realização do seu trabalho. O que se percebe é que a maioria deles, já não realiza mais o seu trabalho e junto com a

perspectiva dos órgãos gestores, vão ao ambiente escolar, cumprir apenas com seus deveres burocráticos como cumprimento de carga horária.

O trabalho docente de Educação Física, para a realidade dessas escolas pesquisadas, não promove influências na vida pessoal dos alunos, nem tão pouco contribui para uma consciência crítica e reflexiva diante do contexto social. As escolas pesquisadas detêm um público jovem, que se aliena progressivamente diante dessa conjuntura em que se encontra; contraditoriamente, só reforça a falta do sentido da participação nas aulas (pela prevalência da tendência esportivista), na escola e na luta por uma sociedade democrática e igualitária.

Quanto à formação e consciência corporal discente, esta é, apenas incentivada ou esclarecida na perspectiva do corpo, qualidade de vida, saúde e esporte; tratada por ambos os sujeitos (professor e aluno) de uma forma rasa, voltada apenas para a movimentação. Os conhecimentos discentes são ou foram adquiridos ao longo de sua trajetória na Educação Básica, o que reafirma, a ideia de repetição do trabalho docente perante os níveis de ensino.

Os discentes pesquisados, possuem consciência perceptiva do mundo e sua contextualização, conceituam os objetos e dão significados a ele; no entanto, não evoluem nessa criticidade, refletindo na construção de novos conceitos. Recebem as informações, interpretam e não dão continuidade ao processo crítico; estagnam no que lhes é apresentado e proposto em seu cotidiano.

Portanto, o resultado dessa pesquisa, reafirma a hipótese proposta: o trabalho docente no componente curricular Educação Física não contempla as especificidades da Educação Básica de jovens e adultos do baixo São Francisco Sergipano, o que se deve à formação acadêmica, aos respectivos projetos pedagógicos das escolas, à ineficácia das diretrizes curriculares (fruto de processos excludentes pela insuficiência de discussão/participação na elaboração/execução e acompanhamento) e à interferência direta da condição socioeconômica, crítica e intelectual desses jovens e adultos, em sua progressão, causando a evasão escolar a tal ponto que se caracteriza como um absenteísmo diante das relações sociais do contexto.

Esta dissertação, abre caminhos a novas pesquisas sobre a educação física na EJA, bem como, proporciona aos leitores, órgãos responsáveis e docentes uma visão sobre a realidade encontrada e as necessidades emergenciais, no intuito de contribuir para a melhoria do trabalho docente neste componente curricular na modalidade EJA.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena Wendel, BRANCO, Pedro P. M. **Retratos da juventude brasileira**: Análises de uma pesquisa nacional. Editora Perseu Abramo, São Paulo – 2011.

ABRAMOVAY, M. ESTEVES, L. C. G. Juventude, juventudes: pelos outros e por elas mesmas. In: **Juventudes outros olhares sobre a diversidade**. Brasília – SECAD, Unesco, p. 19-54, 2007.

ABRAMOVAY, M. CASTRO, Mary G. Ser jovem no Brasil hoje: políticas e perfis da juventude brasileira. **Cadernos Adenauer** XVI, n. 1, 2015. Disponível em: <http://www.kas.de/wf/doc/16488-1442-5-30.pdf>. Acessado em: 15 de Dezembro de 2016.

AGUIAR, Raimundo H. A. **Educação de adultos no Brasil**: políticas de (des)legitimação. Tese de Doutorado, Campinas, 2001.

ALBUQUERQUE, Luís R. **A constituição histórica da educação física no Brasil e os processos da formação profissional**. IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE – PUCPR, 2009.

ALMEIDA, Maria Isabel. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos múltiplos parceiros existentes hoje. In: **Formação contínua de professores**. Ministério da Educação. p. 11 – 17. Boletim 13 – Agosto de 2005.

ALMEIDA, Rosemary de O. NASCIMENTO, Natália I. M. **Políticas públicas de juventude**: dilemas entre avanços e descontinuidades. Perspectivas em Políticas Públicas. Vol. IV, n. 7, p. 99-126. Jan/jun., Belo Horizonte – 2011.

ARAÚJO, Monica L. F; SILVA, José J. P. da; CAVALCANTE, Nina C.A. **Paulo Freire e a educação popular**. Revista Zona de Impacto, vol. 12, Maio/Agosto, ano 11 -2009.

BARBOSA, Claudio L. de A. **Educação física e didática**: um diálogo possível e necessário. Petrópolis – RJ, Ed. Vozes, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. 5ed. 2004.

BARREYRO, Gladys B. **O “Programa Alfabetização Solidária”**: terceirização no contexto da reforma do Estado. Editora UFPR: Educar em Revista, nº 38, p. 175-191, set/dez. Curitiba, 2010.

BARROS FILHO, Armando Dantas de. **Educação física e direitos humanos em prisões**: uma análise das ações de educação física e esporte na educação de jovens e adultos em privação de liberdade. João Pessoa, 2014.

BEZERRA, Ada A. C. LEITE, M. L. S. F. DOSEA, G. S. LIMA, T. B. **Profissão professor**: entre Prometeu, Ulisses, Édipo e ... a Síndrome de Burnout. Fortaleza, Edições – UFC, 2015.

BEZERRA, Ada A. C. SANTOS, Paula T. **Transdisciplinaridade na educação de jovens e adultos**: colcha de retalhos – conhecimento, emancipação e autoria. Edições: UFC, Fortaleza –CE, 2013.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino. **Gestão democrática**: da construção de uma proposta curricular no ensino público. Maceió: Ed. EDUFAL, 2007.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino. Prefácio. In: XAVIER – NETO, Lauro Pires. **Educação**. Rio de Janeiro: Âmbito cultural, 2011.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. Editora Brasiliense – SP, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pensar a prática**. Escritos de viagem e estudos sobre a educação. São Paulo: Loyola, 2002. (Coleção Educação Popular n. 1).

BRASIL, **Decreto nº 69.450 de 1 de novembro de 1971**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm. Acessado em: 18 de janeiro de 2017.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Senado Federal – Secretaria Especial de Editoração e publicações, Brasília – 2005.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acessado em: 17 de janeiro de 2017.

BRASIL, Programa Nacional de Inclusão de Jovens. **Decreto Lei nº. 11.129/2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111692.htm. Acesso em 08 de agosto de 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº. 11/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. In: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm. Acesso em: 16 jan. 2017.

BRASIL. **Guia de certificação**: Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – ENCCEJA. Brasília – 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/nacional/2013/anexo_II_guia_de_certificacao_ENCCEJA.pdf. Acesso em 08 de agosto de 2016.

BRASIL. **Lei Federal 9394/1996**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.696/1998 de 1 de Setembro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm. Acesso em: 18 de outubro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003**. Altera a redação do art. 26, § 3º, e o art. 92 da Lei 9294, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm. Acesso em: 27 dez 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI - 2013.

BRASIL. Programa Brasil Alfabetizado. **Decreto nº. 6.093/2007**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm. Acesso em 08 de agosto de 2016.

BRASIL. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. **Decreto nº. 5.840/2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111692.htm. Acesso em 08 de agosto de 2016.

BRASIL. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**: segundo segmento do ensino fundamental (5º a 8º série) Volume 1 e 3. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. **Proposta Curricular para a Educação Física na EJA** – MEC/ SECADI. 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_edu_fisica.pdf. Acesso em: 10 de setembro de 2015.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil**: a história que não se conta. Campinas-SP: Papirus, 1994.

CASTRO, M. G. ABRAMOVAY, M. **Para um novo paradigma de fazer políticas**: políticas de/para/com juventudes. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 19, n. 02, p. 19-46, jul./dez.2002.

CHACON FILHO, Ágrio de Oliveira. **Para uma andragogia do esporte**: discutindo as diretrizes e a formação profissional para a educação física de jovens e adultos. Natal, 2007. CHARLOT, Bernard. **Juventudes sergipanas**. Aracaju: J. Andrade, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Vozes, 2008.

COELHO, Edison Duarte. **A educação de jovens e adultos (eja) no sul do RS**: um diagnóstico sobre a educação física no ensino médio. Pelotas, 2014.

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

CORREIA, Denise Aparecida. **Os governos de Getúlio Vargas (1930-1954) e a educação física escolar no Estado de São Paulo:** lembranças de velhos professores. Tese de Doutorado, PUC – São Paulo, 2009. Disponível em: www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/disser_teses/2009/correa.PDF. Acessado em: 16 de janeiro de 2017.

COSTA, Danilo Svágera da. **Da consciência ingênua à formação do criticismo:** o diálogo conceitual entre Vieira Pinto e Paulo Freire. Dissertação de Mestrado, Universidade do Estado de Minas Gerais, 2014.

DAÓLIO, Jocimar. **Educação Física escolar:** em busca da pluralidade. Rev. paul, Educ Fís., São Paulo, supl.2, p. 40-42. 1996.

DARIDO, Suraya C. Os conteúdos na educação física escolar. In: DARIDO, Suraya C. IRENE C. A. R. **Educação Física na Escola:** implicações para uma prática pedagógica. Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola:** questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara koogan, 2008.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n.100 – Especial, p. 1105-1128, out 2007.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. JESUS, Rodrigo E. de. **Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar.** Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº 135, p. 407 – 423, abr-jun, 2016.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. **O jovem como sujeito social.** Revista brasileira de educação. n 24, Set/Out/Nov/Dez, 2003.

FEITOSA, Sonia C. S. **Método Paulo Freire:** Princípios e práticas de uma educação popular de educação. Dissertação de Mestrado. São Paulo, 1999. Disponível em: www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/.../FPF_PTPF_07_0004.pdf. Acessado em: 16 de janeiro de 2017.

FIORENTIN, Sabrina; LUSTOSA, Neusa P.; ROCHA, Doralice L.S. Resgatando o papel do corpo e da corporeidade nos processos de ensino e aprendizagem na educação especial. In: **Anais do Congresso Internacional de Educação**, João Pessoa: UFPB, 2004.

FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo – Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro – Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa-21ª Edição- São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade.** 5º ed. São Paulo: Editora Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Conferência de Abertura da 33ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (ANPED). Caxambu – Minas Gerais, 17 de outubro de 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma de Temer legaliza o *apartheid* social no Brasil**. Dinâmica Sul – Sur. Setembro – 2016. Disponível em: <http://sul-sur.blogspot.com.br/2016/09/gaudencio-frigotto-reforma-de-temer.html>. Acesso em 29 de setembro de 2016.

FUSARI, J. C. FRANCO, A. de P. A formação contínua como um dos elementos organizadores do Projeto Político-Pedagógico da escola. p. 18 – 23. In: **Formação contínua de professores**. Ministério da Educação. Boletim 13 – agosto de 2005.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1995. Disponível em: acervo.paulofreire.org. Acessado em: 15 de fevereiro de 2017.

GATTI, Bernadete A. **A formação inicial de professores para educação básica**: as licenciaturas. Revista USP, São Paulo, n. 100, p. 33-46, Dez./jan./fev. 2013-2014.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educ. Soc., Campinas, v.31, n. 113, p. 1355 -1379, out –dez, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília – UNESCO, 2011.

GERALDO, Douglas P. **Prática docente de educação física na educação de jovens e adultos**. Canoas, 2009.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo, Loyola, 1988.

GRAMA, Simone de Nardi. **Educação brasileira**: uma visão filosófica. Revista Filosofia. Ed. 51, 2015. Disponível em: <http://filosofia.uol.com.br/filosofia/ideologia-sabedoria/45/artigo302515-1.asp>. Acesso: 18/07/16.

GUIMARÃES, Alexandre; Q. ALMEIDA, Mariana Eugenio. **Jovens e o mercado de trabalho**: evolução e desafios da política de emprego no Brasil. Temas de Administração Pública. v 8, nº 2, 2013.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago - nº 14, 2000.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo - SP: Paz e Terra, 6ª ed. 2000.

HENN, Leonardo G. NUNES, Pâmela P. C. **A educação escolar durante o período do Estado Novo**. Revista Latino Americana de História. Vol. 2, nº 6 – Edição especial, Agosto 2013.

Instituto Euvaldo Lodi. **Lei de Estágio**: tudo o que você precisa saber / Instituto Euvaldo Lodi. – Brasília, 2010. 73 p.: il.

KUNZ, Elenor (199 I). **Educação Física**: ensino & mudanças. Ijuí, Editora Unijuí.

LINS, Maria Elza A. dos S. PAIVA, Marlúcia. **A história das escolas radiofônicas**: uma prática político-educativa da igreja católica do Rio Grande do Norte. Comunicações Científicas: Heterogeneidade, cultura e Educação. Afirse, Rio Grande do Norte – 2001. Disponível em: <http://www.afirse.com/archives/cd3/indice2.pdf>. Acesso em 01 de setembro de 2016.

LIRA, Núbia Josanea Paes de. **Educação física**: realidades e possibilidades da prática pedagógica para o estudante trabalhador. São Cristóvão, 2008.

MARÇAL, Juliane Corrêa. **Progestão**: como promover a construção coletiva do projeto pedagógico da escola?. módulo III / Juliane Corrêa Marçal, José Vieira de Sousa ; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. -- Brasília : Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. A dicotomia teoria/prática na educação física. **Revista Motriviv**. UFSC, Florianópolis, SC – 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/22598/20592>. Acessado em 16 de fevereiro de 2017.

MARTINS, Nara E. G. **Representações das aulas de educação física para alunos da educação de jovens e adultos no segundo segmento e o trabalho docente**. Maceió, 2014.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro 1, v. 1 , 7 ed.. São Paulo: DIFEL, 1982.

MELO, J. P. **Perspectivas da educação física escolar**: reflexão sobre a educação física como componente curricular. *Revista Brasileira de Educação Física*, São Paulo, v.20, p.188-90, setembro 2006. Suplemento n.5.

MELO, L.C.M. de. SOUZA, G. S. DAYRELL, J. T. **Escola e juventude**: uma relação possível? Paidéia. r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Sac. E da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte, ano 9. n 12, p. 161-186, jan-jun, 2012.

MENDES, Valdelaine da Rosa. Reflexões sobre os conceitos de homem, liberdade e Estado em Marx e as políticas educacionais. In: PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo, Editora Cortez: 2006.

MENDONÇA, Carlos, C. CAETANO. Wagner, A. **Visão dos alunos e gestores do ensino médio do período noturno sobre a disciplina de educação física**. *Colloquium Vitae* [1984-6436] :2012 vol:4 iss:2 pg:85 -96.

MILSTEIN, Diana; MENDES, Héctor. **Escola, corpo e cotidiano escolar**. São Paulo – Cortez, 2010.

MOITA, Maria da C. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, António. (Org). **Vida de professores**. Porto Editora - Portugal, 2007.

MOROSINI, Marília Costa. FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do conhecimento**: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação por escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164. jul – dez. 2014.

NÓVOA, António. (Org). **Vida de professores**. Porto Editora - Portugal, 2007.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Editora Porto, 2º Ed. 1999.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho**: mediações da regulamentação da profissão. Niterói: UFF, 2004.

OLIVEIRA, Marcus A. T. **Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984)**: história e historiografia. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, nº. 1, p 51-75, jan-jun -2002.

OLIVEIRA, Marcus A. T. **Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984)**: entre a adesão e a resistência. Rev. Brasileira Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, nº. 2, p.9 – 20. Jan. 2004.

OLIVIER, Giovanina G. de F. **Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Dissertação de Mestrado. Campinas – SP, 1995.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos**: direito, concepções e sentidos. Tese de Doutorado – Niterói, 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. Temas Brasileiros II: IBRADES. Editora Loyola, São Paulo – 1987.

PALAFOX, Gabriel H.M. NAZARI, Juliano. Abordagens metodológicas do ensino da Educação Física escolar. **Revista digital**, Buenos Aires. Año 12 - Nº 112 - Septiembre de 2007. Disponível em: <http://www.efdeportes.com>. Acesso em: 15 de agosto de 2015.

PALMA FILHO, João C. A educação brasileira no período de 1930 a 1960: a era Vargas. Pedagogia Cidadã. **Cadernos de Formação. História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara Editora, 2005 – p.61-74

PEIXOTO, Elza Margarida de Mendonça. **Fundamentos marxistas**: modo de produção como eixo para uma síntese em perspectiva histórica da relação Trabalho/Educação Física, Esportes e Lazer. Motrivivência (Florianópolis), v. XXII, p. 99-112, 2010.

PEREIRA, Ricardo R. **Diálogos sobre a educação física na educação de jovens e adultos numa perspectiva freireana**. Porto Alegre, 2013.

PICH. Santiago, Fontoura. Mariana, P. **A cultura escolar da Educação Física no EJA**: o paradoxo entre a ruptura com a noção de atividade e a falta da prática corporal. Educación Física y Ciencia, vol. 15, nº 1, 2013. ISSN 2314-2561. Disponível em: <http://www.efyc.fahce.unlp.edu.a/>.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. p. 15 a 34. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados – Cortez, 2010.

PROPRIÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Prof. Cesário Siqueira**. 2016.

PROPRIÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Graccho Cardoso**. 2014.

PROPRIÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Dom Antônio dos S. Cabral**. 2010.

RAMOS, Neves Mozart. Arranjos de Desenvolvimento da Educação. In: ROITMAN, Isaac. RAMOS, Neves Mozart. **A urgência da educação**. 1º Ed. São Paulo: Ed. Moderna, 2011. v 1. 150p.

RAPÔSO, Maria da Conceição B. **Movimento de Educação de Base – MEB**: Discurso e Prática 1961 a 1967. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro – Fundação Getúlio Vargas, 1982. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9123>. Acessado: em 16 de janeiro de 2017.

REIS, José Antonio Padilha dos. **As trajetórias de vida dos estudantes – trabalhadores da educação de jovens e adultos**: um estudo em uma escola municipal da rede de ensino de Porto Alegre, Porto Alegre - 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: polêmicas do nosso tempo. 38 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v 14 – n. 40. jan/abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Introdução. In: PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados – Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8 ed. Rev. e ampliada - Campinas – SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação** PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SERGIPE, **Portaria nº 2.910 / 2013**, de 19 de Março de 2013. Dispõe sobre a normatização da Educação Física para a Rede Pública Estadual de Ensino. Disponível em:

http://www.seed.se.gov.br/arquivos/def/PORTARIA_NORMATIVA_2910-2013.pdf. Acesso em: 16 de outubro de 2015.

SERGIPE, **Resolução Nº 160, de 15 de Junho de 2005**. Dispõe sobre a oferta da disciplina Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica, no turno noturno e na modalidade presencial da Educação de Jovens e Adultos, nas redes pública e privada do Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: http://www.cee.se.gov.br/arquivos/Resolucao_160-CEE__15-06-2005.pdf. Acesso em: 18 de outubro de 2015.

SILVA, Ranússia Pereira. **Formação de professores para a educação básica de jovens e adultos**: aproximações, teoria e prática. Dissertação de Mestrado, Unit - 2016.

SOUZA JUNIOR, Marcílio. A cultura corporal em questão. **Revista Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 391-41, abr./ jun. 2011.

SPOSITO, Marília Pontos; CARRANO, Paulo C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, 2003.

TAFFAREL C. Z; DANTAS JUNIOR, H. Formação de professores de Educação Física: a história como matriz científica In: TAFFAREL, C. Z.; HILDEBRANDT-STRAMANN, R. (orgs.). In: **Currículo e Educação Física**: formação de professores e práticas pedagógicas nas escolas. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

TAFFAREL, Celi NelzaZulke. **Criatividade nas aulas de educação física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985.

TAFFAREL, Celi Z. **Crítica a formação na educação física**: em defesa de novas diretrizes curriculares. Cadernos de texto – ExNEEF. Salvador, 2012.

TAFFAREL, Celi. et al. **Oficina de construção de conhecimentos sobre a cultura corporal em movimentos de lutas sociais de classe trabalhadora do campo no Brasil**. *Ágora para la EF y el Deporte*, n.º 6, 2008, 19-42.

TANI, Go. R. **Abordagem desenvolvimentista**: 20 anos depois. R. da Educação Física/ UEM Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3 trim. 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de: João Batista Kreuch. 5ª. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília – 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001626/162640por.pdf>. Acessado em: 24 de janeiro de 2017.

UNESCO. **Políticas de/para/com as juventudes**. Brasília – 2004. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001359/135923por.pdf>. Acessado em: 24 de Janeiro de 2017.

ZICHIA, Andrea de Carvalho. **O direito à educação no Período Imperial**: um estudo de suas origens no Brasil. Dissertação de Mestrado, São Paulo – 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE TIRADENTES PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Mestranda Pesquisadora: Hilanna Mayara Lessa Silva
Professora Orientadora: Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra

Entrevista

Prezado Professor,

Este é um roteiro de entrevista semi-estruturada que possui 15 questões. Seu objetivo é compreender através das informações, o trabalho do professor de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na perspectiva dos profissionais que lidam diariamente com essa modalidade, suas dificuldades e recompensas, assim como a fundamentação de suas práticas pedagógicas e o apoio escolar estadual a essa modalidade de ensino.

Roteiro de entrevista

1. Gostaria que se identificasse, nome completo ou cognome (opcional/ sua identidade será resguardada), sua idade, estado civil, filhos, quantas escolas trabalha...
2. Por que você optou pela Educação Física? Fale sobre o seu curso de graduação, onde você realizou e o ano que concluiu.
3. Em sua formação inicial, houve algum aprofundamento voltado para ensinar a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos? Se houve ela estava estruturada de qual forma? Disciplinas, conteúdos e etc. Explique!
4. A partir de sua atuação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, você sentiu a necessidade de buscar alguma formação continuada para melhorar sua prática? Na rede estadual de ensino os professores que atuam na educação física na EJA têm apoio

à formação continuada para esta modalidade? Essa formação é facilmente encontrada em seu estado?

5. Na sua perspectiva, porque a educação física é importante para os Jovens e Adultos dessa região do Baixo São Francisco Sergipano?
6. Você conhece as Diretrizes Curriculares da EJA? Como a educação física se configura nessas diretrizes?
7. Quais são as fontes teóricas e metodológicas que você utiliza para construir sua prática pedagógica?
8. Em sua opinião qual ou quais são os conteúdos específicos de grande importância na Educação Física para a formação do Jovem e Adulto? Esses conteúdos são indicados nas Diretrizes da EJA?
9. Como se dá a elaboração do Projeto Político Pedagógico em sua escola? Você participa?
10. Você conhece alguma proposta curricular da Educação Física na EJA? Se sim, essas propostas ajudam na construção das aulas? Você utiliza alguma delas?
11. Quais são as principais dificuldades enfrentadas pelo professor de Educação Física que atua na EJA? Descreva suas atuais condições de trabalho na EJA dessa escola:
12. Quais as contribuições e reflexões que a experiência na EJA trouxe para a sua identidade profissional e seu saber trabalhar?
13. Gostaria de corrigir algo que foi dito? Acrescentar ou complementar algo?
14. Você conhece quais políticas públicas em vigor para esta modalidade em seu município? Comente-as:
15. Em sua opinião, quais as políticas públicas que deveriam estar vigorando para a formação e valorização do magistério?

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE TIRADENTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Mestranda Pesquisadora: Hilanna Mayara Lessa Silva

Professora Orientadora: Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra

QUESTIONÁRIO

Caro aluno, este instrumento de pesquisa tem o objetivo de coletar informações para compreender a configuração da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na perspectiva dos alunos que compõem o corpo discente desta modalidade nessa escola. Trata-se de um questionário semi-aberto e possui 11 questões.

Série:	Idade:	Gênero: () Masculino () Feminino
Profissão (caso trabalhe):		

1. Você participa das aulas de Educação Física?

- () Sim
 () Não
 () As vezes

Por quê?

2. Você considera a Educação Física importante como disciplina curricular para a sua formação?

- () Sim
 () Não

Por quê?

3. Você considera importante o conteúdo ministrado nas aulas de Educação física?

() Sim

() Não

Fale sobre esse conteúdo e sua importância:

4. Qual o nível de dificuldade desses conteúdos?

() Muito fácil

() Fácil

() Regular

() Difícil

() Muito difícil

5. Nesses conteúdos tratava-se sobre saúde, consciência corporal?

6. Você sabe o que é consciência corporal? Defina com suas palavras:

7. Nas aulas de Educação Física são tratados conteúdos transversais?

Sim, o professor relaciona o nosso trabalho com a necessidade do cuidado com o corpo, relaciona acontecimentos atuais com a necessidade da atividade física e etc.	
--	--

Não, nas aulas ele comenta somente sobre jogos, modalidades esportivas e seus históricos.	
Talvez, o professor comenta sobre a atividade física em nossa realidade, porém seu foco é em conteúdos somente da educação física.	

8. O que você mais gosta nas aulas de Educação Física? Por quê? Explique:

9. Existem aulas teóricas e aulas práticas de Educação Física? Descreva:

10. Cite aspectos positivos e negativos das aulas de Educação Física, assim como sugestões para a melhoria dessas aulas

Positivos:

Negativos:

Sugestões:

11. Como você descreve seu professor de Educação Física nas atividades de aulas e demais ações escolares?

ANEXOS

UNIVERSIDADE TIRADENTES -
UNIT



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO SERTÃO SERGIPANO: um estudo de caso

Pesquisador: Hilanna Mayara Lessa Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 50165215.6.0000.5371

Instituição Proponente: Universidade Tiradentes - UNIT

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA EDUCACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.611.393

Apresentação do Projeto:

A Educação Física é um componente curricular obrigatório da Educação Básica nas etapas do ensino fundamental e médio. No Estado de Sergipe, essa obrigatoriedade alcança também a Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, como acontece na maioria dos estados do país. É preciso então contextualizar os conhecimentos da Educação Física frente às características e necessidades da EJA, compreendendo, que estas, não são as

mesmas de alunos do ensino regular, o que se impõe também nos demais componentes curriculares. Esta pesquisa propõe-se a identificar a importância da educação física em conjunto com as demais disciplinas, compreender esse componente curricular no contexto da EJA, o que ainda é pouco explorado em nossa formação docente, onde a relação do aluno de graduação/EJA se prende a uma simples caracterização desta modalidade ou a estágios curriculares, sem nenhum destaque ou embasamento da Educação Física voltada para essa área. Tem como objetivo geral, analisar a relação entre a formação inicial e a prática pedagógica do professor de Educação Física atuante na modalidade da Educação

Básica de Jovens e Adultos nas escolas públicas de um município do sertão sergipano. Sua metodologia inspira-se nesta investigação no método dialético que, conforme Marx (1982), é uma concepção histórica da realidade que nela identifica suas categorias, seu movimento e

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia **CEP:** 49.032-490
UF: SE **Município:** ARACAJU
Telefone: (79)3218-2206 **Fax:** (79)3218-2100 **E-mail:** cep@unit.br

UNIVERSIDADE TIRADENTES - UNIT



Continuação do Parecer: 1.611.393

contradições, admitindo determinações materiais da infraestrutura sobre a superestrutura e vice-versa dentro de determinado bloco histórico. Nessa perspectiva a pesquisa desenvolverá um estudo de caso comparativo em unidades escolares de um município do sertão que oferece a EJA, contemplado pelo OBEDUC/UNIT/CAEPES. O critério de seleção da amostra reside na oferta da EJA – Educação de Jovens e Adultos, considerando o pressuposto de tratar-se de um alunado constituído predominantemente de trabalhadores, cada escola escolhida é uma representante das diferentes áreas do município, tendo como critério de seleção as que detêm o maior porte de alunado. Justifica-se a investigação pela necessidade de produção de conhecimentos sobre essa realidade, decorrente de nova inserção curricular e da perspectiva desenvolvida pelo OBEDUC de transdisciplinaridade em que o corpo assume uma dimensão fundamental na educação integral do cidadão. A Educação Física requer nesse contexto uma resignificação dos conhecimentos e práticas voltadas para EJA, tentando atender às especificidades de aprendizagem dos jovens e adultos, no intuito de (re) construir a identidade dessa modalidade de ensino.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar a relação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, o PPP da SEED-SE ou SEMED da EJA, o PPP e a prática pedagógica de Educação Física nessa modalidade em escolas públicas do sertão sergipano (Baixo São Francisco), assim como as expectativas e especificidades dos jovens e adultos.

Objetivo Secundário:

Identificar nas instituições públicas que possuam a modalidade EJA as configurações do componente curricular Educação Física, com respectivas carga horária, ementa e estratégias;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto de pesquisa apresenta as relações de riscos e benefícios de forma adequada, de acordo com a Resolução CNS nº466/12.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa com grande relevância científica para a área da educação.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As documentações foram inseridas corretamente e encontram-se datadas e assinadas conforme as normas descritas na Resolução CNS nº 466/12.

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
 Bairro: Bairro Farolândia CEP: 49.032-490
 UF: SE Município: ARACAJU
 Telefone: (79)3218-2206 Fax: (79)3218-2100 E-mail: cep@unit.br

UNIVERSIDADE TIRADENTES - UNIT



Continuação do Parecer: 1.611.393

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações para este projeto de pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP informa que de acordo com a Resolução CNS nº 466/12, Diretrizes e normas XI. 1 - A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais e XI. 2 - XI.2 - Cabe ao pesquisador: a) apresentar o protocolo devidamente instruído ao CEP ou à CONEP, aguardando a decisão de aprovação ética, antes de iniciar a pesquisa; b) elaborar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e/ou Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, quando necessário; c) desenvolver o projeto conforme delineado; d) elaborar e apresentar os relatórios parciais e final; e) apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; f) manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período de 5 anos após o término da pesquisa; g) encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico integrante do projeto; e h) justificar fundamentadamente, perante o CEP ou a CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Para os projetos que receberem situação de parecer "PENDENTE", o pesquisador terá um prazo de 30 dias para proceder aos ajustes e reencaminhar os documentos para o CEP/Unit. Findo este prazo o projeto será arquivado pelo CEP/Unit, e desta forma o pesquisador deverá realizar um novo procedimento de submissão.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_481412.pdf	10/05/2016 16:38:00		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_infraestrutura_ECS.pdf	10/05/2016 16:33:18	Hilanna Mayara Lessa Silva	Aceito
Outros	Declaracao_arquivos_ECS.pdf	10/05/2016 16:31:00	Hilanna Mayara Lessa Silva	Aceito
Outros	Declaracao_instituicao_ECS.pdf	10/05/2016 16:30:19	Hilanna Mayara Lessa Silva	Aceito
Outros	Questionario_aluno_correto.pdf	10/05/2016 16:29:48	Hilanna Mayara Lessa Silva	Aceito
Outros	Entrevista_professor_correta.pdf	10/05/2016	Hilanna Mayara	Aceito

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
 Bairro: Bairro Farolândia CEP: 49.032-490
 UF: SE Município: ARACAJU
 Telefone: (79)3218-2206 Fax: (79)3218-2100 E-mail: cep@unit.br

UNIVERSIDADE TIRADENTES - UNIT



Continuação do Parecer: 1.611.393

Outros	Entrevista_professor_correta.pdf	16:29:27	Lessa Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	10/05/2016 16:28:51	Hilanna Mayara Lessa Silva	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ATUALIZADO.pdf	10/05/2016 16:28:32	Hilanna Mayara Lessa Silva	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_dos_pesquisadores.pdf	10/05/2016 16:28:08	Hilanna Mayara Lessa Silva	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	10/05/2016 16:25:26	Hilanna Mayara Lessa Silva	Aceito
Outros	Doc_uso_de_arquivo_EGC.pdf	06/10/2015 18:41:50	Hilanna Mayara Lessa Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Doc_de_infraestrutura_EGC.pdf	06/10/2015 18:41:38	Hilanna Mayara Lessa Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Doc_Instituicao_EGC.pdf	06/10/2015 18:41:27	Hilanna Mayara Lessa Silva	Aceito
Outros	Dec_uso_de_arquivo_EDA.pdf	06/10/2015 18:40:18	Hilanna Mayara Lessa Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Dec_Instituicao_EDA.pdf	06/10/2015 18:38:58	Hilanna Mayara Lessa Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa_completo.pdf	20/08/2015 18:03:07	Hilanna Mayara Lessa Silva	Aceito
Declaração do Patrocinador	Declaracao_do_patrocinador.pdf	20/08/2015 18:01:01	Hilanna Mayara Lessa Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_instituicaoassinada.pdf	20/08/2015 18:00:37	Hilanna Mayara Lessa Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_de_infraestrutura.pdf	20/08/2015 18:00:26	Hilanna Mayara Lessa Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
 Bairro: Bairro Farolândia CEP: 49.032-490
 UF: SE Município: ARACAJU
 Telefone: (79)3218-2206 Fax: (79)3218-2100 E-mail: cep@unit.br

UNIVERSIDADE TIRADENTES -
UNIT



Continuação do Parecer: 1.611.393

ARACAJU, 28 de Junho de 2016

Assinado por:
ADRIANA KARLA DE LIMA
(Coordenador)

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo
Bairro: Bairro Farolândia CEP: 49.032-490
UF: SE Município: ARACAJU
Telefone: (79)3216-2206 Fax: (79)3216-2100 E-mail: cep@unit.br