



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**NARA ELISA GONÇALVES MARTINS**

**REPRESENTAÇÕES DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALUNOS DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO II SEGMENTO E O TRABALHO  
DOCENTE**

Maceió-AL

2014

NARA ELISA GONÇALVES MARTINS

**REPRESENTAÇÕES DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALUNOS DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO II SEGMENTO E O TRABALHO  
DOCENTE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE, da Universidade Federal de Alagoas-Ufal, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Leonéa Vitoria Santiago.

Processos Educativos  
Representações Sociais e Trabalho do Professor

Maceió-AL

2014

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca Central**  
**Divisão de Tratamento Técnico**  
**Bibliotecário Responsável: Valter dos Santos Andrade**

M386r Martins, Nara Elisa Gonçalves.  
Representações das aulas de educação física para alunos da educação de jovens e adultos no segundo segmento e o trabalho docente / Nara Elisa Gonçalves Martins. – 2014.  
187 f.

Orientadora: Leonéa Vitoria Santiago.  
Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2014.

Bibliografia: f. 160-170.  
Apêndices: f. 171-182.  
Anexos: f. 183-187.

1. Educação física. 2. Educação de jovens e adultos. 3. Docentes – Práticas de ensino. I. Título.

CDU: 37:796



Universidade Federal de Alagoas  
 Centro de Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação

“Representações das Aulas de Educação Física para Alunos da Educação de Jovens e Adultos no Segundo Segmento e o Trabalho Docente.”

## NARA ELISA GONÇALVES MARTINS

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 10 de junho de 2014.

Banca Examinadora:

*Leonéia Vitória Santiago*

\_\_\_\_\_  
 Profa. Dra. Leonéia Vitória Santiago (PPGE/CEDU/UFAL)  
 (Orientadora)

*Marinaide Lima de Queiroz Freitas*

\_\_\_\_\_  
 Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas (PPGE/CEDU/UFAL)  
 (Examinadora Interna)

*Maria do Socorro Meneses Dantas*

\_\_\_\_\_  
 Profa. Dra. Maria do Socorro Meneses Dantas (PPGE/CEDU/UFAL)  
 (Examinadora Interna)

*Hugo Rodolfo Lovisolo*  
 \_\_\_\_\_  
 Prof. Dr. Hugo Rodolfo Lovisolo (UERJ)  
 (Examinador Externo)

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos alunos da pesquisa, pois sem o compromisso deles, este trabalho não seria possível. Dedico também àqueles professores que, apesar de todas as dificuldades vivenciadas na escola, buscam desenvolver um ensino de qualidade, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos.

## AGRADECIMENTOS

Esse é um momento de muitas emoções; e todas elas se misturam. O alívio do dever cumprido e a sensação de que posso, através dessa pesquisa, contribuir para o diálogo entre duas áreas de conhecimento pouco debatido no meio acadêmico, a Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos.

Assim, agradeço não por praxe, mas por puro prazer. Primeiramente a Deus, por fazer parte da minha vida e por ser tão generoso comigo. Agradeço aos meus Pais, Eunice Gonçalves Martins e Erinaldo Teixeira Martins, pela diversidade na forma de amar e por não medir esforços para promover a mim e ao meu irmão a maior e melhor educação que puderam nos dar. Aproveito a oportunidade para agradecer ao meu irmão, Diego Martins, pelo companheirismo nesta nossa jornada de vida, e por todos os aprendizados da convivência familiar.

Ao meu Noivo, meu Rafa (Carlos Rafaell), grande companheiro, que incentiva e valoriza minha formação profissional, o meu muito obrigada! Estamos numa fase decisiva. Eu aqui em Maceió, finalizando o mestrado, e você aí em São Paulo, no doutorado. Não pude me inteirar da sua pesquisa quanto eu gostaria, mas você sabe que o orgulho que tenho de você é imenso, e que todo esse nosso sacrifício é válido e fundamental para alicerçar a nossa vida a dois: no amor e na guerra, como dizemos sempre. A você, meu Amor, a minha eterna gratidão por todo apoio, colaboração e dedicação em todos os aspectos da minha vida. Te Amo!

À Professora Dra. Maria do Socorro, pelas contribuições para a conclusão dessa pesquisa durante o exame de qualificação.

Ao Professor Dr. Hugo Lovisoló, referência no campo da Educação Física. Muito obrigada por ter aceitado prontamente o convite para compor essa banca e pela objetividade em seu parecer.

À Professora Dra. Marinaide Freitas, uma sumidade da EJA! Agradeço por ter colaborado para o encerramento de várias questões desta pesquisa. Obrigada por ser mais do que parte desta banca, por ser um exemplo de simpatia e generosidade. Fique certa de que jamais este estudo teria a consistência atual sem a sua colaboração e a sua disciplina. Muito obrigada por ter compreendido o que eu queria fazer, logo em nossas primeiras conversas, e ter me indicado caminhos tão preciosos.

À Professora Dra. Leonéa Santiago, orientadora e exemplo de profissionalismo! Que me mostrou, com toda a sua dedicação e conhecimento, o caminho desafiante da pesquisa científica. A confiança depositada em mim desde que nos conhecemos foi fundamental para me convencer de que as coisas acontecem na hora certa. Obrigada por tudo! Pelas contribuições ao longo deste caminho formativo profissional e pessoal, por me deixar desfrutar do prazer de sua companhia e, especialmente, por me oferecer a oportunidade de tornar este sonho possível!

Aos amigos do GEPEXE, sempre atentos, afetuosos, encorajadores e exigentes, que comigo têm partilhado as transições, paradas, recuos e avanços na vida acadêmica. A Adriane de Deus, companheira de turma e de congressos, obrigada pela paciência e trocas de ideias no decorrer do processo. À amiga Franczy Kelle, que já faz parte da minha família, simplesmente porque gosto muito de você! A todos vocês, muito obrigada!

Agradeço também ao grupo MULTIEJA, pela acolhida, discussões e reflexões sobre a EJA e a Educação.

Aos alunos, professor de Educação Física e funcionários da escola pesquisada, por ter me acolhido tão generosamente, possibilitando a minha ação investigativa.

A todos os professores do PPGE que de alguma forma contribuíram para a minha formação.

À Capes, pelo apoio financeiro concedido.

Uma frase, um enigma, uma teoria, apanhados no ar, aguçam a curiosidade, prendem a atenção. Fragmentos de diálogo, leituras descontínuas, expressões ouvidas, algures retornam ao espírito dos interlocutores, misturam-se às suas impressões; brotam as recordações, as experiências comuns apossam-se delas. Graças a esses falatórios, não só as informações são transmitidas e os hábitos do grupo confirmados, mas cada um adquire uma competência enciclopédica acerca do que é objeto da discussão. À medida que a conversa coletiva progride, a elocução regulariza-se, as expressões ganham precisão. As atitudes ordenam-se, os valores tomam seus lugares, a sociedade começa a ser habitada por novas frases e visões. E cada um ávido a transmitir o seu saber e conservar um lugar no círculo de atenção que rodeia aqueles que estão ao corrente, cada um documenta-se aqui e ali para continuar no páreo (MOSCOVICI).

## RESUMO

A base fundamental deste estudo foi a Teoria das Representações Sociais, que revelou, durante o processo de ensino-aprendizagem, toda sua importância pela propriedade peculiar em tratar do senso comum, oferecendo um novo olhar no desempenho de novas estratégias de aprendizagem no ensino da disciplina Educação Física na Educação para Jovens e Adultos no II segmento. Diante disso, surgiu a seguinte indagação: como desenvolver uma proposta pedagógica para as aulas de Educação Física na modalidade EJA a partir das representações dos alunos? Elegemos como objetivo geral da pesquisa avaliar os efeitos da aplicação de uma proposta pedagógica nas aulas de Educação Física na modalidade EJA. As características da pesquisa estão contidas no método qualitativo, na perspectiva da pesquisa-ação, onde se aplicou uma proposta pedagógica buscando intervir na realidade pesquisada. O grupo pesquisado se constituiu de 14 alunos trabalhadores que frequentam a modalidade, sendo sete do gênero masculino e sete do gênero feminino, com faixa etária compreendida entre 17 e 59 anos de idade. Para a coleta de dados, utilizou-se a videogravação no momento das entrevistas semiestruturadas e a observação sistemática das aulas de Educação Física. A análise dos dados foi realizada através da análise de conteúdo, conforme sugestão de Bardin (2009). Na análise dos dados constatamos que as representações da disciplina Educação Física estão ancoradas e compartimentadas na promoção da saúde, entretanto se fundamentou a partir de três perspectivas para essa viabilização. A análise dos efeitos da aplicação da proposta pedagógica, em conjunto com o professor de Educação Física, foi avaliada pelos sujeitos de modo positivo, sendo fator primordial para este resultado o planejamento, sistematização e diversificação nas aulas. Portanto, a interpretação das Representações Sociais da disciplina Educação Física forneceu indícios para a elaboração da proposta pedagógica, que se apresentou como uma criação metodológica de trabalho específica para esses jovens e adultos, evidenciando uma das diversas formas de ensino possibilitando a concretização de uma nova dinâmica para o currículo da Educação Física inserida na EJA.

**Palavras-Chave:** Educação Física. Educação de Jovens e Adultos. Sentidos. Trabalho Docente.

## ABSTRACT

The fundamental basis of the present study was the Theory of Social Representations revealing in the teaching-learning process its importance in dealing with common sense, thereby offering a new insight in development of new learning strategies in the teaching of Physical Education in Education for Young and Adults (EYA) in segment II. Thus, there was the following question: How to develop a pedagogical proposal for Physical Education classes at EYA modality from the representations of the students? Our overall aim was to evaluate the effects of application of a pedagogical proposal in Physical Education classes in EYA modality, promoting the appropriation of the contents and assisting in the development of teacher's work. Features of the study are contained in Qualitative method in perspective of research-action in which was applied a pedagogical proposal, aiming to intervene in the studied reality. Fourteen students attending the EYA modality (7 males and 7 females), with ages ranging between 17 and 59 years old, participated in the study. For data collection, the video-recording was used at the time of the semi-structured interviews and systematic observation of physical education classes. Data analysis was performed through the content analysis, as suggested by Bardin (2009). Analyzing the data, we found that the representations of Physical Education are anchored and compartmentalized in health promotion, however, was based from three perspectives to this feasibility. The analysis of the effects of the application of pedagogical proposal in conjunction with the physical education teacher was positively evaluated by participants, being the planning, organization and diversification in classes the primary factors for this result. Therefore, the interpretation of Social Representations of Physical Education has provided evidence for the elaboration of pedagogical proposal, which was presented as a methodological creating of specific work for these young and adults, highlighting one of the several forms of teaching enabling the realization of a new dynamic for the Physical Education curriculum inserted in EYA.

**Key words:** Physical Education. Education for Young and Adults. Senses. Teaching Work.

**LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> – Caracterização dos sujeitos (alunos) .....	88
<b>Quadro 2</b> – Caracterização dos sujeitos (professor) .....	89
<b>Quadro 3</b> – Aulas da proposta pedagógica .....	96
<b>Quadro 4</b> – Categoria 1 .....	99
<b>Quadro 5</b> – Categoria 2 .....	107
<b>Quadro 6</b> – Categoria 3 .....	114
<b>Quadro 7</b> – Categoria 4 .....	120
<b>Quadro 8</b> – Categoria 5 .....	126
<b>Quadro 9</b> – Categoria 6 .....	129
<b>Quadro 10</b> – Categoria 7 .....	133
<b>Quadro 11</b> – Categoria 8 .....	141

**LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS**

AJA	Alfabetização de Jovens e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CREA	Coordenadoria Regional de Ensino
ECA	Estatuto da Criança e do adolescente
EDA	Educação de Adultos
EF	Educação Física
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PEE	Plano Estadual de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RS	Representações Sociais
ONG	Organização Não Governamental
OMS	Organização Mundial de Saúde
SEEE/AL	Secretaria Executiva de Educação do Estado de Alagoas
TRS	Teoria das Representações Sociais
WHO	World Health Organization

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>CAPÍTULO I – TECENDO COMPREENSÕES POR ENTRE AS FONTES</b> .....	18
1.1. Premissas relevantes sobre as representações sociais .....	18
1.1.1. Representações sociais e a interface com senso comum.....	24
1.1.2. Mecanismos da atividade representativa .....	28
<b>1.2. Educação de Jovens e Adultos e Educação Física: possível confluência de áreas distintas</b> .....	32
1.2.1. Sobre a Educação de Adultos/Educação de Jovens e Adultos .....	33
1.2.2. Sobre a Educação Física .....	36
1.2.3. Educação de Jovens e Adultos: a representação da modalidade para jovens e adultos .....	40
1.2.4. A EJA contextualizada no estado de Alagoas .....	46
1.2.5. A cultura corporal no ensino noturno em EJA .....	51
<b>1.3. Trabalho docente: compromisso com o conhecimento</b> .....	60
1.3.1. O trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos: o ser professor de Educação Física.....	65
1.3.2. Saber curricular: lacunas da formação profissional em Educação Física para atuar na Educação de Jovens e Adultos .....	72
<b>CAPÍTULO II – Orientações metodológicas</b> .....	82
2.1. Moldura da pesquisa .....	82
2.1.1. Características do método de pesquisa .....	84
2.1.2. Sujeitos da EJA: de que público estamos tratando? .....	85
2.1.3. Participantes da pesquisa: os sujeitos pelos sujeitos .....	88
2.1.4. Especificidades da escola pesquisada .....	92
2.1.5. Instrumentos para coleta de dados .....	93
2.1.6. Procedimentos para coleta de dados .....	94
2.1.7. Procedimentos para análise dos dados.....	97
<b>CAPÍTULO III – A Educação Física como objeto das representações Sociais dos sujeitos da EJA</b> .....	99
3.1. Análise e discussão dos dados .....	99
3.1.1. Procedimentos das aulas .....	99

3.1.2. Conteúdos .....	106
3.1.3. Aluno-Professor .....	114
3.1.4. Desmotivação .....	120
3.1.5. Relação com a disciplina Educação Física .....	126
3.1.6. Modificações nas aulas .....	129
3.1.7. Representações das aulas de Educação Física .....	133
3.1.8. Proposta Pedagógica “ <b>ATIVA idade</b> ” .....	141
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	151
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	160
<b>APÊNDICES</b> .....	171
<b>ANEXOS</b> .....	183

## Apêndices

<b>Apêndice A</b> Roteiro de entrevista – sujeitos alunos .....	172
<b>Apêndice B</b> Roteiro de entrevista – sujeito professor .....	173
<b>Apêndice C</b> Roteiro de observações das aulas.....	174
<b>Apêndice D</b> TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido).....	175
<b>Apêndice E</b> Proposta Pedagógica “ <b>ATIVA idade</b> ” .....	177

## Anexos

<b>Anexo 1</b> Parecer de aprovação - Plataforma Brasil .....	184
<b>Anexo 2</b> Parecer Consubstanciado - Plataforma Brasil .....	185

## INTRODUÇÃO

Imersa no contexto educacional, atuando como professora de Educação Física (EF), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é a única etapa da Educação Básica na qual não tive oportunidade de lecionar. Contudo, surgiu o interesse em compreender como a EJA se constitui uma oportunidade de retorno à escola; retorno esse impregnado de sentidos para os que frequentam a modalidade.

Outra motivação para desenvolver o presente estudo, relaciona-se à lacuna em minha formação acadêmica inicial, concluída em 2008, pois em sua grade curricular não havia sequer uma disciplina eletiva que abordasse essa área educacional tão importante. Essa formação não me proporcionou, pois, condições para que eu pudesse confrontar os conhecimentos advindos da graduação com a realidade da EJA, fazendo com que buscasse preencher esse vazio. Essa busca concretizou-se na pesquisa, resultando nesta dissertação.

Versar sobre temas educativos implica muitas vezes na centralização da figura do professor, projetando neste uma série de conhecimentos e ações, como contextualizar o ensino, centrar a aprendizagem nos alunos, respeitar suas características, dentre outros, exigindo-lhes, assim, determinadas atuações, muitas vezes vistas como condição para a melhoria da qualidade da educação.

Favorecer a aprendizagem por intermédio da reflexão e da ligação entre o professor e o saber configura uma perspectiva que privilegia o ensino e o compartilhar de conhecimentos. Nessa perspectiva, as representações sociais que os alunos foco da investigação elaboraram a partir do desenvolvimento de uma proposta pedagógica vinculada principalmente à temática da saúde, deram um novo sentido às aulas de Educação Física.

Os estudos embasados na Teoria das Representações Sociais (TRS) procuram identificar as representações que circulam no meio social, nas interações dos sujeitos através conversações. O conhecimento do senso comum, partilhado entre pessoas ou grupos, permite compreender o que os indivíduos pensam, ou sabem, a respeito de um dado fenômeno. Buscamos, compreender, dessa forma, como os alunos da EJA representam a disciplina Educação Física. A possibilidade de desenvolver sistematicamente aquilo que o professor fazia em suas aulas foi negociada durante o processo, concretizando-se nas intervenções através de redefinições de conteúdos, objetivos e estratégias das aulas. O estudo teve como

finalidade atingir também o trabalho do professor, que pôde perceber que é possível desempenhar seu papel profissional dentro da perspectiva dos alunos. Sempre necessária, a capacidade reflexiva possibilitou ao docente a oportunidade de avaliar sua proposta de intervenção e, assim, traçar novos olhares a sua área de atuação.

Estudos sobre o senso comum, conduzidos por pesquisadores como Spink (1995), Jovchelovicht (1995), Sá (1998), Guareschi (2007), Markova (2006), Moscovici (2009) e Santiago (2010), visam expressar a realidade, traduzindo como um grupo compreende e representa suas relações sociais. Desse modo, a TRS busca na fonte do saber popular e nos sentidos atribuídos a determinado objeto, abranger o conhecimento prático que o homem tem sobre sua realidade social, pois a sociedade é formada por indivíduos que emitem ideias, compartilham diferentes emoções e opiniões relacionadas à vida de uma comunidade, sobretudo.

Em relação à Educação Física escolar, esta propicia condições indispensáveis para a essência do ato educativo. Para isso, a instituição escolar e o professor devem assegurar o compartilhamento de conhecimentos, com vistas a preparar o aluno para uma melhor interação no mundo social, contribuindo, dessa forma para o processo de formação, um dos mais importantes espaços de transição e mediação entre a vida pública e privada.

Quanto à inclusão da Educação Física na EJA, acreditamos que essa vinculação possibilita ao aluno que necessita concluir a Educação Básica entrar em contato com a cultura corporal de movimento. Trata-se de um instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida. Sabemos que a escola, de maneira geral, busca estimular a experimentação de atividades prazerosas, o desenvolvimento da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores. No caso da Educação física, em especial, os benefícios de sua prática regular junto aos alunos da EJA se mostram um componente fundamental, de tal modo que os alunos desejam dá continuidade aos exercícios também fora da escola.

Nessa direção, surgiu a seguinte indagação: como desenvolver uma proposta pedagógica para as aulas de Educação Física na modalidade EJA a partir das representações dos alunos? Assim, tomamos como objetivo geral da pesquisa avaliar os efeitos da aplicação de uma proposta pedagógica nas aulas de Educação Física na modalidade EJA.

Esta dissertação é composta das seguintes seções: no primeiro capítulo, tratamos do referencial teórico, abordando a Teoria das Representações Sociais, campo de estudo contemporâneo que se baseia no senso comum. No segundo tópico desse referencial, explicitamos as questões históricas das áreas de ensino da Educação Física e EJA através do diálogo em comum entre essas áreas de conhecimento. No terceiro tópico, expomos considerações acerca do trabalho do professor de Educação Física e sua prática na modalidade de ensino em foco. O segundo capítulo apresenta as decisões metodológicas da pesquisa. No capítulo três, expomos e discutimos os dados, analisando as constatações da pesquisa. Deste modo, chegamos às considerações finais, porém provisórias, pois estamos tratando de representações sociais, e estas se modificam ao longo do tempo.

## **CAPÍTULO I – TECENDO COMPREENSÕES POR ENTRE AS FONTES**

### **1.1. Premissas relevantes sobre representações sociais**

Nesse tópico, abordaremos a Teoria das Representações Sociais (TRS), apresentando a sua interface com o senso comum. Dessa forma, evidenciamos também os dois mecanismos da atividade representativa – ancoragem e objetivação, que auxiliam na elaboração da representação, que se constituiu como base fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa.

Nas comunicações do dia-a-dia, nas rodas de conversa, inclusive no supermercado, o fenômeno da TRS está presente, circulando e se impondo sobre os indivíduos que elaboram e partilham conhecimentos. Trata-se de uma teoria que tem dois sentidos complementares. Conforme Veronese e Guareschi (2007, p.9), o primeiro diz respeito à “teoria do conhecimento social, que define o campo de conhecimento socialmente compartilhado. O segundo sentido está interessado no estudo e na explicação de diferentes fenômenos sociais que se apresentam no discurso público”. Através das interações cotidianas, à medida que os indivíduos transmitem seus valores, argumentam, discutem e falam, são construídos saberes compartilhados socialmente; conseqüentemente, as atividades representativas também são criadas e compartilhadas no meio social em que vivem.

Desse modo, atribuir sentidos, nomear sujeitos e objetos é uma capacidade excepcionalmente humana. Nesse sentido, a compreensão do homem sobre o próprio homem, o mundo e a sociedade, orienta as condutas sociais.

É necessário que se compreenda que “toda representação é representação de alguma coisa e não a coisa mesma”, afirma Pedra (1997, p.21). Assim, à medida que se representa algo, atribui-se sentidos e estes podem ser diferentes entre os indivíduos, demonstrando que a representação que o sujeito faz sobre o objeto não é idêntica ao próprio objeto; uma representação é sempre uma aproximação do real.

A representação se origina numa rede de significados já construídos pelos sujeitos nas suas relações com o meio social, que ele descobre e constrói através das práticas discursivas. As pessoas produzem sentidos e se posicionam nas relações sociais cotidianas através da linguagem, observa Spink (2004). Dessa forma, os sentidos que os alunos da EJA produzem através das comunicações e das relações que mantêm servem para que esses indivíduos interpretem e deem

sentidos as suas realidades, visando compreendê-las. Esse é um dos papéis da representação – dar sentidos à realidade social, permitindo definir identidades e proteger as especificidades de cada grupo.

Desse modo, compartilhando a perspectiva de Santiago (2010, p.2), concebemos sentido como orientação essencial das escolhas. É, pois, este sentido, relacionado à existência, que nos impulsiona, pressionando as modificações do nosso mundo, do nosso lugar, enfim, de todos os nossos hábitos. O sentido acrescentado pelos sujeitos a outros sujeitos e objetos é a essência que se impregna no significado das coisas, e faz com que nossas decisões sejam pautadas na produção desse sentido, que é pessoal e único.

Campo de estudo contemporâneo desafiante, as Representações Sociais (RS) têm exigido aprofundamentos epistemológico e metodológico, mas já tem grande produção, favorecendo a compreensão da realidade social.

A origem do termo Representação Social (RS) se deu a partir de estudos conduzidos na área da psicologia social pelo psicólogo francês Serge Moscovici, que cunhou o termo na obra **La Psychanalyse, son image et son public**<sup>1</sup>.

Por representações sociais entendemos as construções simbólicas cuja expressão consegue manifestar uma identidade através de grupos socialmente organizados, que formulam questões e buscam respostas consensuais ao mesmo tempo em que compartilham as realidades por eles representadas que lhe dão sentido, produzindo uma força nos modos de viver. De outro modo, as RS são elaborações mentais construídas socialmente, “não porque sofre as determinações sociais, mas pela forma como é construída” (SAWAYA, 1995, p. 77), isto é, a partir da dinâmica que se estabelece entre o sujeito e o objeto do conhecimento inserido no meio social. Os alunos da EJA estabelecem essa dinâmica com a Educação Física à medida que a disciplina se tornou objeto de interesse para esse grupo.

A Teoria das Representações Sociais tem seu fundamento na Psicologia Social, que, conforme Moscovici (2009, p.9) “está interessada nos processos através dos quais o conhecimento é gerado, transformado e projetado no mundo social”. A representação se caracteriza como fenômeno basicamente articulado às

---

<sup>1</sup> Tradução da obra: A Psicanálise, sua imagem e seu público (1961). Serge Moscovici psicólogo francês fez esta mesma publicação no Brasil, em 1978, com o título de: A representação social da psicanálise. Nesse período de mais de 40 anos de estudos sobre a teoria, muitas obras foram produzidas, consolidando a existência de um significativo campo de estudo.

circunstâncias culturais, mediante o movimento de informações circulante entre os indivíduos, possibilitando a modificação e a interpretação de um dado fenômeno como consequência da influência social que permeiam o dia-a-dia de diferentes grupos sociais, norteados, assim, a vida das pessoas, permitindo mudanças de opinião e a transformação de conhecimentos e comportamentos. São, pois, as mediações sociais, em suas mais variadas formas, que geram as representações sociais, segundo Jovchelovitch (1995).

Do mesmo modo, é através da interação que os alunos da EJA constroem seus conhecimentos sobre Educação Física. Conhecimento este que apresenta um caráter mutável e flexível, suscetível de transformação. Trata-se, pois, de um processo de comunicação elaborado e compartilhado, que permite aos indivíduos compreenderem a disciplina a partir de seu próprio sistema de referência. Pensando dessa forma, os alunos da EJA, em seu convívio diário, no entremeio do diálogo transmitido através dos gestos e atitudes, fazem uma convenção na comunicação entre si ou entre os grupos, o que lhes possibilita saber o que estão representando.

De acordo com Arruda (2002), as representações sociais são abordadas pela psicologia social por meio da relação indivíduo-sociedade. Resulta daí uma série de indagações que dizem respeito ao modo como os sujeitos constroem o conhecimento a partir de sua inserção no meio social e cultural e como a sociedade dá a conhecer e construir esse conhecimento junto aos indivíduos; trata, assim, da forma como os sujeitos e a sociedade interagem para construir a realidade, numa estreita parceria que perpassa a comunicação.

As reflexões sobre tal teoria são desenvolvidas tanto pelos estudos das relações sociais e culturais, ou seja, pelas Representações Sociais, quanto pelo estudo da própria psicologia social, que contribui para a descrição e previsão do comportamento social. Guareschi (2007, p. 34) afirma que se prestarmos atenção ao nosso agir “[...] veremos que é impossível pensar, falar e mesmo agir, sem que por detrás, como pressupostos, haja algo que tem a ver com a cultura, as crenças, os valores: é a isso que designamos de Representações Sociais”.

Dessa forma, a teoria busca compreender a relação indivíduo-sociedade; isto é, como essa relação se constrói, produzindo e determinando comportamentos. No caso dos alunos da EJA, o convívio social e a afinidade com a Educação Física são construídos a partir de informações recebidas da disciplina, possibilitando que esses alunos compreendam e ajam sobre este componente curricular.

À medida que as RS, “trabalham com a maneira como as pessoas percebem e vivenciam seu cotidiano, da forma como apreendem sua realidade e criam seus próprios conceitos explicativos, são uma possibilidade importante de compreensão do social”, ressalta Witczak (2007, p.221). Nessa perspectiva, um grupo social garante a sua identidade ao partilhar crenças e valores e repassar e socializar significados, consolidando a comunicação entre os indivíduos. Assim, regras e concepções vão sendo internalizadas e apreendidas pela sociedade. Fruto da conversação, ao mesmo tempo em que construímos a representação na prática vivida, aplicamos esse saber construído na orientação de nossas condutas.

Fundamentada na interação social, a TRS funciona como referência e ajuda a traçar a identidade de um grupo social. Voltada para a valorização das características do próprio grupo, cujo conteúdo das representações se manifesta através da linguagem, a teoria objetiva o domínio do contexto social, uma forma de conhecer a própria existência. O conceito, elaborado por Denise Jodelet, um dos mais aceitos e utilizados, ampara-se nos registros de Serge Moscovici.

Como bem diz Jodelet (1986) apud Pedra (1997, p.20) a representação social:

- 1) Designa uma forma de conhecimento específico, o saber de sentido comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos gerativos e funcionais socialmente caracterizados. Em sentido mais amplo, designa uma forma de pensamento social.
- 2) Constitui uma modalidade de pensamento prático orientado pra a comunicação, a compreensão e o domínio do entorno, social, material e ideal. Enquanto tal, apresenta características específicas a nível de organização dos conteúdos, das operações mentais e da lógica.

Deste modo, as representações são, essencialmente, fenômenos que se relacionam a uma forma compartilhada de pensamento social que possibilita a comunicação de determinado conhecimento, uma vez que são as nossas representações que regem as relações que estabelecemos com os outros e com o mundo. Portanto, não podemos dizer que a representação é um simples reflexo da realidade; ela é uma organização significativa desses conteúdos.

Para Jodelet apud Possamai e Guareschi (2007, p.231), a representação “não é simples reprodução, senão construção, e carrega na comunicação uma parte de *autonomia* e de *criação individual e coletiva*” (grifos da autora). Em outras palavras, a comunicação emerge do meio social e se refere às condições e aos contextos nos quais insurgem as representações. Trata-se, portanto, de um processo que surge na interação do indivíduo com a sociedade e vice-versa.

Depreende-se do exposto que uma representação possui tanto o composto social quanto o individual, e que o conteúdo exposto na construção da RS é sempre uma aproximação do real, não a sua reprodução. Partindo disso, as representações que porventura os alunos da EJA elaboram sobre a Educação Física, nunca será idêntica à disciplina, mas uma reconstituição da própria disciplina.

De acordo com Bauer (1995, p.235), “as RS são representações de alguma coisa sustentadas por alguém”. Desse modo, é essencial identificar o grupo que as veiculam, situar seu conteúdo simbólico no espaço e no tempo e relacioná-las funcionalmente a um contexto específico. Nesse sentido, os alunos da EJA já possuem uma representação da escola, da atividade física e da Educação Física escolar, formada a partir das vivências que compõem a história pessoal de cada um. Assim, conhecendo o motivo pelo qual uma representação social é criada, julgamos necessário entender a razão pela qual ela é empregada, do que e de onde resulta, uma vez que determina as opções, valores, crenças e práticas de cada grupo.

Por isso, julgamos necessário situar as RS desses alunos na perspectiva do ensino, um dos eixos norteadores das ações educativas, na medida em que oferece a possibilidade de resgatar as memórias construídas a partir das diferentes práticas, valorizando e respeitando a história pessoal de cada aluno da EJA.

As representações sociais, como indica Dotta (2006, p.27), “oferecem um novo caminho para a explicação de mecanismos pelos quais fatores sociais atuam sobre o processo educativo. [...] relativos à comunicação pedagógica na turma e à construção dos saberes”. Nesse sentido, o conhecimento das RS poderá auxiliar na resolução de problemas relacionados aos processos educativos. Para isso, há que se levar em consideração todas as relações e interações dos sujeitos, tornando-os mais próximos da realidade. Nesse viés, a utilização do construto RS nos permitiu uma aproximação da realidade social dos alunos da EJA, fruto das constantes interações desses agentes sociais em seus contextos educacionais. Entender a realidade desses alunos e os produtos dessa construção social é, por conseguinte, o que nos permite nomear e atribuir significado à disciplina Educação Física.

Contudo, as representações sociais aparecem como uma ligação entre o conhecimento científico e o conhecimento do senso-comum. “[...] valorizamos e respeitamos tudo o que é dito ou compreendido pelos indivíduos sempre a partir de uma visualização efetivamente contextualizada, pois é dentro deste movimento de realização que os comportamentos culturais se produzem”, afirma Santiago (2010,

p.2). Assim, as representações se originam para que os sujeitos, fundamentando-se no senso comum e nas suas relações, consigam produzir sentido. Ao apresentarem as mesmas representações sobre um objeto, no caso a Educação Física, os alunos da EJA desempenham papel importante no controle social exercido pela coletividade sobre cada um dos seus membros, em particular nos processos de socialização.

Moscovici (2009) observa que seguramente devem existir representações ou valores que lhes deem sentido, fazendo com que os indivíduos convirjam e se predam através de crenças que garantam sua existência em comum. Isso é norteado por saberes que pertencem a uma realidade diferente sobre a vida em comum, sobre como as coisas devem ser, sobre o que se deve fazer, produzindo uma força nos modos de se comportar, de sentir e de orientar a EJA.

A partir das relações sociais, as pessoas pensam e comunicam suas ideias e opiniões e produzem representações. Daí a importância das interações sociais no processo de formação e disseminação de conceitos, pensamentos, sentimentos e comportamentos. São através dessas interações que as representações sociais se configuram como saber prático. É por esse prisma que os alunos da EJA pensam e constroem a sua realidade fora do rigor do conhecimento formal ou científico, mas que reconhecem como sendo real na vida cotidiana. Em virtude disso, apreciamos o estudo das representações sociais da disciplina Educação Física, investigando como se formaram e funcionaram os sistemas de referência que o público alvo da EJA utilizou para classificar pessoas e grupos e para interpretar os acontecimentos da realidade, com vistas a observar como o social influencia nessa construção.

Entende-se, pois, que as representações sociais não refletem somente o lugar dos alunos da EJA na estrutura social. Elas traduzem, essencialmente, o modo como o indivíduo ou a classe toma consciência e responde à própria estrutura social (PEDRA, 1997), tornando-se uma importante ferramenta de compreensão entre o social e o indivíduo, entre o ensino e a aprendizagem, de modo que o objeto - Educação Física - influencia o sujeito-alunos, assim como o sujeito influencia o objeto. Os vínculos que se estabelecem em torno do objeto traduzem, necessariamente, uma escolha orientada por experiências e valores do indivíduo.

Esta é a perspectiva adotada nessa pesquisa. As RS orientam o comportamento dos alunos pesquisados, que comungam de um mesmo contexto social, a partir do qual exprimem seus saberes. Para tanto, as crenças, valores e

atitudes fornecem subsídios para a construção das representações, associando-se ao senso comum. Essa forma de conhecimento será abordada no próximo tópico.

### **1.1.1. Representações sociais e a interface com senso comum**

Anteriormente, contextualizamos o conceito da Teoria das Representações Sociais, abordando as representações como fenômeno mediador entre o indivíduo e a sociedade, como formas ou maneiras de compreender e se comunicar sobre determinado conhecimento. Neste tópico enfatizamos a interface desta teoria com o senso comum, que fornece conhecimento e traduzem a realidade.

Para Guareschi (2007, p.30), “a teoria das RS é uma teoria do conhecimento que pretende, entre outros objetivos, examinar como se formam os conhecimentos, como pensamos, com que pensamos, a partir do que pensamos”. Partindo dessa perspectiva, as RS são tomadas por este estudo como uma teoria científica que se incorpora ao senso comum, passando a orientar as conversas e práticas dos alunos da EJA, levando à compreensão de como foram geradas as suas representações, como foram pensadas ou reformuladas, trazendo sentido a este grupo social.

O processo de representação envolve o senso comum como alicerce para a criação da mesma. Com pertinência, Santiago (2010) afirma que é através desta teoria que o conhecimento sobre o cotidiano passa a ter importância. Diante disso, entendemos as RS como marcas do modo como nos apropriamos do real e como apresentamos esse real, isto é, como lidamos com as ideias difundidas no cotidiano e nas interações sociais. Nesse sentido, há que considerar o senso comum uma das partes da gênese do conhecimento, ajustado às características circulantes de um grupo, o que significa aceitar a existência de diferentes formas de conhecimento.

As representações sociais são recorrentes na comunicação social e se individualizam de acordo com os grupos que as formam. A TRS surge com a valorização do senso comum; antes desconsiderado, em detrimento do conhecimento formalizado introduzidos pela ciência. Reiteramos, assim, as afirmações de Amon e Maldavsky (2007), segundo os quais as representações sociais são teorias populares, crenças, práticas, emoções, atitudes, opiniões, modos de falar e formas simbólicas partilhadas por uma comunidade, que estruturam a vida cotidiana a partir do momento que aborda vários saberes, oportunizando a compreensão dos mais diversos fenômenos e objetos cultivados no contexto social.

Impregnadas da visão que os indivíduos têm de suas realidades através das interações e relações sociais, novas representações são produzidas como verdadeiras teorias. Em conformidade com Pereira & Mazzotti (2008), as explicações para os fenômenos que permeiam a relação cotidiana não são simples opiniões, são “teorias” do senso comum que constroem o ambiente coletivo e orientam as condutas dos sujeitos. Teoria essa que perpassa múltiplas relações. Como entre os alunos da EJA, os quais, em suas conversações diárias, são levados a se posicionarem sobre a disciplina Educação Física, campeando informações, explicações, emitindo julgamentos e tomando posições.

Centrada na comunicação social, a TRS torna visível os fenômenos revelados no dia-a-dia dos alunos da EJA, cuja diversidade, resultante de valores, crenças, atitudes e representações, mantêm-se por meio de uma força que se compartilha no grupo social. O pensamento do senso comum chega à representação social através da confiança, do crédito baseado nas crenças e conhecimento comum, pelo poder da racionalidade dialógica entre os indivíduos, observa Guareschi (2007).

As formas de conhecimento, científico ou o popular, procuram pela verdade. Entretanto, a racionalidade individual busca tornar um conhecimento comum em conhecimento científico. Por outro lado, as RS partem da racionalidade dialógica com vistas a relacionar valores, crenças, atitudes e opiniões que circulam e que são passíveis de constantes mudanças, e que, baseados no conhecimento popular, tornar comum àquilo que não é lhe é íntimo, influenciando as comunicações e condutas cotidianas dos sujeitos sociais, produzindo suas representações.

Os estudos sobre a teoria do senso comum expressam a realidade, traduzindo como um grupo compreende e representa suas relações sociais. Dessa forma, a teoria das RS busca, na fonte do saber popular, abranger o conhecimento prático que o homem tem sobre sua realidade social. Em seus escritos, Moscovici (2009) ressalta que o conhecimento popular fornece sempre o conhecimento que as pessoas têm a seu dispor; a própria ciência e tecnologia não hesitam em emprestar dele quando necessitam de uma ideia, uma imagem, uma construção.

De fato, em determinadas situações, a própria ciência se apoia nos conhecimentos populares, como, por exemplo, na fabricação de determinado medicamento, buscando na crença popular ou no senso comum as formas naturais de um remédio. Nessa perspectiva, a TRS trata cientificamente o senso comum, que busca na fonte do saber popular o conhecimento que o homem tem sobre sua

realidade. Portanto, é bastante pertinente considerar o senso comum como uma forma adequada de conhecimento, mesmo que este não tenha *status* de ciência, posto que não produz verdade científica.

Spink (1995, p.119) refere-se à teoria das representações sociais como “uma ampliação do olhar de modo a ver o senso comum como conhecimento legítimo e motor das transformações sociais”. De outro modo, o senso comum se caracteriza pela informalidade oriunda do conhecimento empírico que constitui percepções por parte dos indivíduos, conjuntamente com os valores sociais da vida cotidiana.

Para facilitar a compreensão dessa teoria, temos como exemplo a representação que se têm sobre o “povo nordestino”. Muitos de nós já ouvimos falar que todo nordestino que migra principalmente para o sul e o sudeste, em sua maioria é apelidado de “Paraíba”, “cabeça-chata”, “cabra da peste” ou “nortista”. Tais denominações, aparentemente inócuas, concentram um forte componente discriminador, que se utiliza de uma abstração, de um rótulo “nortista”, para designar um conjunto de indivíduos como se esse conjunto fosse homogêneo.

Igualmente, os alunos da EJA convivem com esse tipo de representação social; muitas vezes são reconhecidos como alunos “sem farda”, “analfabetos”, “incapazes”, dentre outras denominações. Trata-se de representações que se originam no grupo e para o grupo social que compartilha opiniões, saberes, crenças e atitudes, que se alastram como uma verdade produzida por um dado grupo social.

Devemos considerar que um mesmo objeto pode ser analisado sob diferentes ângulos e olhares, produzindo sentidos e representações distintas umas das outras, possibilitando que umas se propaguem e se desenvolvam no meio social, enquanto outras desaparecem, cedendo lugar para surgimento de novas representações.

Evidentemente, nos rótulos que envolvem os nordestinos e os alunos da EJA estão ocultas a violência, as desigualdades, o preconceito, a opressão e os interesses conflitivos. Representados dentro de uma perspectiva negativa, essas ideias são transmitidas e absorvidas como se fosse real, gerando uma atmosfera pouco receptiva aos nordestinos e aos alunos da EJA.

Deste modo, o fenômeno das representações está ligado aos processos sociais. Isto é, ao modo como indivíduos e diferentes grupos projetam na sociedade suas percepções sobre o homem, o mundo e sociedade. Para Santiago (2010, p.7), representação “é o conteúdo concreto apreendido pelos sentidos, pela imaginação, pela memória ou pelo pensamento, o que nos leva a reprodução/produção daquilo

em que se pensa fruto da percepção da realidade”. Essa apreensão dos sentidos é proveniente da leitura de mundo realizada pelo indivíduo; que sofre influencia de outros indivíduos, assim como do sistema ao qual está condicionado.

Os valores, sentidos e significados, a princípio construídos individualmente, emergem da interação mútua dos sujeitos, são adotados, compartilhados ou modificados e incorporados à sociedade. Ou seja, é um constructo coletivo. Cria-se uma representação de determinada pessoa ou objeto, podendo-se também criar uma nova representação, onde as antigas representações podem ser substituídas.

Conforme Moscovici (2009, p.179), “podemos compreender uma representação que é coletiva porque é o trabalho de cada um, pode tornar-se estável através da reprodução e transmissão de uma geração para outra”. A criação de uma representação social é coletiva pelo fato de os indivíduos se relacionarem dentro de uma realidade em comum. Deste modo, as representações são, essencialmente, fenômenos sociais que, mesmo acessados a partir do conteúdo individual do sujeito, têm de ser entendidos a partir do seu contexto de produção social.

De acordo com Veronese e Guareschi (2007, p.9), “as representações não são criadas por um indivíduo em particular, mas são vivenciadas como particularidade na colocação de cada um”; por isso, ela é social, haja vista que os sujeitos constroem e partilham conhecimento a partir da sua inscrição social e cultural, sendo o cotidiano o *locus* onde as representações emergem, através de influências mútuas, onde se descortinam a natureza do conhecimento. Portanto, as representações são sempre construções contextualizadas, resultados das condições em que surgem e circulam.

A intervenção social se traduz no processo das interações cotidianas, que colaboram com o diálogo, elaborando a representação que os sujeitos constroem sobre um objeto. Enquanto essas representações, partilhadas por tantos, penetram e influencia a mente de cada um, elas não são pensadas, mas repensadas, recitadas e rerepresentadas (MOSCOVICI, 2009). Aprendemos, pois, a pensar o já pensado, desde que nos encontramos nesse mundo social e representativo.

Os sujeitos constroem e reconstroem seu conhecimento através da capacidade que têm de perceber o mundo ao seu redor. Nesse sentido, a representação que o indivíduo faz de si, do outro e do mundo está relacionada às percepções, e não a um conjunto de opiniões. “As RS, ao contrário da opinião pública, têm a ver com as dimensões de construção e de mudança, ausentes do conceito de opinião pública”, afirma Guareschi (1995, p.194). Assim, abordar tal teoria perpassa pela lógica de

que as RS não são simples opiniões para que os indivíduos se posicionem a favor ou contra um fato ou até mesmo não emitam nenhuma opinião. As RS tratam de construções simbólicas, que se constituem a partir do social. No caso em estudo, diz respeito ao cotidiano dos alunos da EJA, os quais, através de conversações diárias, formulam e reformulam conhecimentos a fim de compreender e lidar com a realidade social em que vivem, sobretudo a que envolve a prática de Educação Física.

Moscovici (2009, p.49) observa que as representações sociais “devem ser vistas como uma maneira específica de ver e de comunicar”. Importante destacar que não se tratam de meras opiniões, esvaziadas de sentido. As representações são carregadas de valores e significados, cujas construções simbólicas atuam como expressão da comunidade, que se manifesta através de grupos sociais. Como grupo organizado, os alunos da EJA formulam questões, buscam respostas e, ao mesmo tempo, compartilham realidades por eles representadas.

Para que as representações sejam criadas, recriadas e partilhadas entre os indivíduos, dois mecanismos são essenciais para sua formulação. Nestes termos, sua abordagem vem a seguir.

### **1.1.2. Mecanismos da atividade representativa**

No tópico anterior evidenciamos que a representação social é um modo de conhecimento baseado na interação social. Dessa forma, é caracterizada como um saber social, que utiliza o senso comum como base para essas criações. Diante disso, abordamos nesse tópico o processo de ancoragem e objetivação, essenciais para o entendimento da origem das representações.

A noção das RS implica entendê-la como um campo estruturado do pensamento. Segundo Possamai e Guareschi (2007), em nossa sociedade coexistem duas espécies de pensamento - os universos consensuais e os universos reificados -, vistas como formas diferentes de pensar. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que, através da compreensão das relações do cotidiano e da realidade, os sujeitos sociais são capazes de estabelecer conexões entre o abstrato e o concreto (universo reificados), voltando-se para o conhecimento científico, assim como são capazes de aderir ao pensamento (universo consensual), direcionando-se, dessa forma, para o senso comum, sustentando a construção do saber.

Todavia, os saberes científicos são transformados para que sejam apresentados no universo consensual, e assim tornar-se passível de convenções. Como sinaliza Possamai e Guareschi, (2007, p.231), “os universos consensuais produzem representações sociais que são formadas pelas atividades intelectuais da interação social cotidiana”. No universo consensual, os indivíduos pertencem a uma sociedade permeada de sentidos, onde eles têm poder de livre comunicação e interação; por esta razão, as representações são criadas em espaços comuns.

O conhecimento do universo consensual é o que reconhece a autonomia dos indivíduos se expressarem livremente e se agruparem a partir de ideias comuns, no qual o que é pensado é dito sem constrangimentos, porque representa a visão de um grupo, valorizando, assim, o senso comum. Desse modo, as representações sociais são desenvolvidas a partir de dois mecanismos: ancoragem e objetivação.

Para se compreender o fenômeno das representações sociais, é preciso entender a princípio que “a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não familiar” (MOSCOVICI, 2009 p. 54). A passagem do não familiar para um conhecimento familiar, raiz fundamentadora das representações sociais, ocorre através de saberes produzidos a partir da coexistência desses dois universos de pensamento. Com a elaboração das representações sociais, transformamos o novo, o desconhecido, em algo familiar. O familiar é, para nós, o conhecido, a confirmação das nossas crenças, enquanto o não familiar intriga e gera desconforto.

Conforme Moscovici (2009, p.61), ancorar é:

[...] classificar e dar nome a alguma coisa que é estranha. Quando somos capazes de colocar um objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido mesmo que vagamente, então podemos representar o não usual em nosso mundo familiar.

Assim, a ancoragem desempenha papel fundamental no estudo das RS, uma vez que ancora na realidade os elementos do seu pensamento. Por isso, tentamos atribuir significado ao desconhecido, para facilitar a aproximação e o enraizamento do conhecimento, buscando a familiarização do objeto considerado desconhecido, cuja familiarização se constitui, por sua vez, em processo de ancoragem.

Por exemplo, se estou com um grupo de pessoas e não interajo com elas, mas digo-lhes que estou com dor de cabeça, comportamentos que seriam inconvenientes passam a ser aceitáveis, pois ao nomear o conjunto das minhas ações, dou um sentido ao que está acontecendo; isso torna minha condição

aceitável. Portanto, dar nome é uma atitude social, que facilita a interpretação e a elaboração de saberes sobre algo ou alguém.

Moscovici (2009, p.63) pontua que “categorizar alguém ou alguma coisa significa escolher um dos paradigmas estocados em nossa memória e estabelecer uma relação positiva ou negativa com ele”, Assim, classificar e nomear são dois aspectos da ancoragem das representações que dão sentido ao que não nos era familiar. Dessa forma, entendemos por ancoragem a constituição de uma rede de significações em torno de um objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais, através de uma comparação da ideia estranha a um paradigma conhecido.

No momento em que os alunos da EJA comparam determinado sujeito ou objeto a um determinado modelo, esse sujeito ou objeto adquire aspectos dessa categoria. E é reajustado para que se enquadre nela, sendo na criação de rótulos que o mecanismo de ancoragem cria as representações. Nesse contexto, o objetivo é transportar o que é estranho para um espaço que seja familiar a este grupo.

O processo de ancoragem necessita de pontos de referência que se orientam dentro de um sistema de pensamento preexistente. De um modo geral, a ancoragem, segundo Sá (1995), consiste na integração cognitiva do objeto representado. Trata-se de um processo responsável pelo enraizamento – ou, como indica o próprio nome, ancoragem social. É a partir das experiências e da organização dos conhecimentos que o indivíduo possui uma representação a respeito do objeto. Imaginar, classificar e descrever são dependentes de conhecimentos anteriores. Diante disso, podemos conjecturar que os alunos da EJA saibam quais critérios são valorizados, interferindo no seu cotidiano, pois serão influenciados a ponto de querer agir de acordo com essa expectativa.

É sabido que a ancoragem é acompanhada da objetivação, “que tem por objetivo transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo” (MOSCOVICI, 2009, p.61). De outro modo, objetivação significa transformar um ser impreciso em algo que pode ser visualizado; cria-se, pois, uma imagem mental na tentativa de se apropriar do objeto estranho. A objetivação é definida, assim, como a concretização do abstrato. Tal processo está presente nas conversações cotidianas. No entanto, é importante frisar que, embora ancoragem e objetivação sejam dois processos constitutivos da representação social interrelacionados, não ocorrem de maneira sequencial.

A atividade representativa se constitui, por conseguinte, em um processo. Assim sendo, o objeto entra em uma série de relacionamentos e de articulações com outros objetos que já se encontram nesse universo dos quais toma propriedades, ao mesmo tempo em que lhes acrescenta as suas propriedades.

Em síntese, Moscovici (2003) observa que a ancoragem e a objetivação são formas de acessar a memória. Enquanto a ancoragem é dirigida para dentro, onde coloca e retira objetos, pessoas e fatos, que ela classifica de acordo com o tipo e os rotula com um nome, a objetivação, sendo mais ou menos direcionada para o exterior, retira daí conceitos e imagens para montá-las e reproduzi-las no mundo concreto, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido.

Nesse sentido, as representações surgem dos processos de comunicação da vida cotidiana, reconhecidas como um saber prático que liga um sujeito a um objeto. Para Santiago (2010, p.5), “o objeto não existe sem o sujeito e vice-versa. É o sujeito que atribui um significado ao objeto e este só existe se estiver relacionado com o sujeito. O objeto tem sempre de significar qualquer coisa para alguém”. As RS podem veicular princípios e definições, com a possibilidade de interferir na maneira como os sujeitos constroem sua visão frente a determinado objeto.

A representação social criada por alunos da EJA (sujeitos) a respeito da Educação Física (objeto) é trazida do senso comum, através das quais realidades sociais são interpretadas e construídas. São as RS que acontecem de forma paralela em todas as ocasiões e lugares onde as pessoas se encontram informalmente. Diante do exposto, Markova (2006, p.175) aponta que “nós podemos compreender as coisas porque podemos imaginá-las, visualizá-las e senti-las. Nós experimentamos as coisas, elas vivem em nós na forma das representações que as expressam”. Logo, a RS é formada por meio de percepções de fatos da realidade, incorporando um sistema de valores, de noções e de práticas que podem repercutir na ordem social e na comunicação entre os membros de uma comunidade.

Abordar as representações sociais é compreender que cada indivíduo pensa e comunica sua experiência através da apreensão e interpretação da realidade. Por conseguinte, as representações só fazem sentido em determinado contexto. Como assinala Arruda (2002, p.134), “a representação social, portanto, não é uma cópia nem um reflexo, uma imagem fotográfica da realidade: é uma tradução, é uma versão desta. Ela está em transformação como o objeto que tenta elaborar”. Pelo fato de as relações sociais serem dinâmicas, faz com que essas mesmas

representações sejam modificadas através do tempo. Dessa forma, podemos descartar algumas representações à medida que adotamos outras.

Ao comparar e interpretar, dando nome e classificando pessoas ou coisas (ancoragem) e nos apropriando de conceitos e imagens extraídas da memória (objetivação), lidamos com a nossa necessidade de conforto e domínio sobre a realidade coletiva e cultural; com a necessidade de transformar o não familiar em familiar. Para Moscovici (2009, p.60), “não é fácil transformar palavras não familiares em familiares, ideias ou seres em palavras usuais, próximas e atuais”. É preciso, para dar-lhes uma feição familiar, colocar em funcionamento os dois mecanismos do processo de pensamento, baseados na memória e em conclusões passadas.

Assim, tais mecanismos, a ancoragem e a objetivação, geram as representações sociais e contam com a comunicação como instrumento nesse processo. Somos, por meio dela, capazes de reconstruir muitos passos importantes para compreendermos parte do que somos e do que pensamos. Para tanto, não podemos falar de representação de alguma coisa sem especificar o sujeito e a população ou o conjunto social que mantém tal representação.

Nessa perspectiva, estudar as RS implica compreender a realidade dos alunos da EJA, considerando seus pensamentos, suas formas de compreender o mundo e seus questionamentos, dentre outros fatores. Como vimos, as RS se tornam sociais quando levam em consideração todos os aspectos da sociedade, presentes nos discursos sociais. Desse modo, fica claro que a realidade dos alunos passa a ser construída por aquilo que é aceito por seu grupo social.

Para o presente estudo, é imprescindível delimitar o sujeito e o objeto da representação que queremos estudar. É o que faremos no tópico seguinte, que discute o grupo social no contexto da nossa investigação, delineando a história e a configuração atual do campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

## **1.2. Educação de Jovens e Adultos e Educação Física: possível confluência de áreas distintas**

No tópico anterior, mostramos que a TRS trata cientificamente o senso comum, e que as representações sociais são elaboradas nas conversações diárias através dos mecanismos de ancoragem e objetivação. Neste tópico, apresentamos alguns aspectos gerais da história da EJA, efetuando um recorte temporal a partir da década de 1980 até os anos de 2010, o que se torna de fundamental importância

para entendermos o seu percurso de consolidação. O mesmo ocorre com a história da Educação Física, desenvolvida em narrativas históricas que apresenta a evolução dessa disciplina nas instituições educativas nos últimos 30 anos. Buscamos com ambas as histórias, expor um diálogo possível entre as duas áreas, que estão estreitamente ligadas às mudanças sociais, econômicas e políticas, para, então, compreendermos suas manifestações ou preposições práticas nos diferentes momentos de suas trajetórias nos tópicos a seguir.

### **1.2.1. Sobre a Educação de Adultos/Educação de Jovens e Adultos**

Contextualizando, a história formal da educação no Brasil tem como premissa para o seu entendimento a Companhia Missionária de Jesus, voltada para a alfabetização de índios através da Língua Portuguesa. Em termos oficiais, contudo, as ações voltadas para a Educação de Adultos (EDA) teve seu início na década de 1930. Mas, ainda que esses dados sejam importantes, um levantamento mais amplo não é o foco da nossa investigação, conforme enfatizado na seção anterior.

Em estudos que abordam a educação durante a Ditadura Militar no Brasil, é enfatizado que em 1967 o governo militar criou o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) com vistas a alfabetizar funcionalmente os brasileiros sem escolarização. Ou seja, o ensino se restringia ao ato de ler e escrever. A proposta educacional estava diretamente relacionada aos interesses políticos vigentes na época: aumentar o contingente eleitoral. Dessa forma, o Movimento surgiu como uma continuação de campanhas de alfabetização anteriores, sem uma preocupação maior com a formação do homem voltado para o mercado de trabalho.

Com o fim dos governos militares, no início da década de 1980, a sociedade brasileira viveu importantes transformações sociopolíticas. Em 1985, o MOBRAL foi inviabilizado em virtude das altas demandas de recursos financeiros, sendo substituído pela Fundação EDUCAR (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos). Com a Constituição de 1988, o país avançou em termos educacionais, assegurando a todas as pessoas acesso à educação, reforçando-se esse direito com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Com base na LDB, “[...] foi constituída a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino através da resolução CNB/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares

Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos” (BRASIL, 2002b). Assim, houve um processo de amadurecimento em relação às discussões e experiências de EJA.

Ressalta-se, ainda, o direito dos jovens e adultos a uma educação voltada às suas necessidades peculiares, cabendo ao poder público o dever de oferecer esta educação de forma gratuita, a partir de cursos e exames supletivos. O contexto de redemocratização possibilitou uma inovação na extinta modalidade da EDA, que se organizou em curso, na escola pública nos âmbitos municipais e estaduais. Nesse contexto, estudantes, educadores e políticos se organizaram em defesa da escola pública e gratuita para todos. Nessas condições, a EJA<sup>2</sup> se amplia com a demanda de pessoas com idade superior a 15 anos de idade, trazendo um significativo ganho à modalidade de ensino. Para tanto, Moura (2002) evidencia que esse fato ocorreu pela inserção cada vez mais cedo dos jovens no mundo do trabalho.

A Constituição de 1988 trouxe importantes avanços para a modalidade EJA, passando a ser vista não mais como oferta, mas como direito do cidadão. O ensino fundamental, obrigatório e gratuito, passou a ser garantia constitucional também para os que a ele não tiveram acesso na idade “convencional”. Com a aprovação da LDBEN nº 9.394/96, promulgou-se a primeira referência à terminologia EJA, trazendo um significativo ganho à Educação de Jovens e Adultos. Contudo, com a extinção da Fundação Educar, a partir dos anos 1990, a EJA começou a perder espaço nas ações governamentais, com a retração da ação federal. Para Moura (2001), o Estado preferiu privilegiar a educação básica de crianças de 7 a 14 anos.

No entanto, emergiram em outras esferas iniciativas em favor da EJA, tendo o governo federal incumbido também os municípios a se engajarem nesta política. Dessa forma, ao longo dos anos noventa surgiram inúmeras iniciativas, ocorrendo parcerias entre municípios, ONGs (Organização Não Governamental), Universidades e organizações empresariais (Sistema S)<sup>3</sup>, que buscavam debater e propor políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos em nível nacional.

Surgem, então, dentro desse contexto, os Fóruns de EJA, espaços de encontros e ações de parcerias entre os diversos segmentos envolvidos com a área educacional e com o poder público. De acordo com Soares (2004), os Fóruns são movimentos que articulam instituições, socializam iniciativas e intervêm na

---

<sup>2</sup> A partir da LDB 9.394/96 ocorreu a primeira referência a EJA, anteriormente denominada de EDA - Educação de Adultos.

<sup>3</sup> SESC, SESI e SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural) representam alguns das entidades do Sistema S.

elaboração de políticas e ações da EJA.

Disso, originou-se um movimento nacional, com o objetivo de interlocução com organismos governamentais a fim de intervir na elaboração de políticas públicas para a EJA. Nesse sentido, Paiva (2006) enfatiza que a identidade desses fóruns, na medida do possível, visa a garantia do direito à educação de jovens e adultos, entre entidades públicas e privadas, governamentais e não-governamentais, formais e não-formais, representadas por administrações públicas estaduais e municipais, tanto da educação quanto de áreas afins.

A partir do momento em que o MEC (Ministério da Educação e Cultura) se ausenta da qualidade de articulador de uma política nacional para a EJA, os Fóruns surgem como uma estratégia de mobilização das instituições do país que estão diretamente envolvidas com a EJA. Os Fóruns se instalam, por conseguinte, como espaços de diálogos, onde os segmentos envolvidos com a EJA planejam, organizam e propõem encaminhamentos em comum.

Nesse sentido, provocados pelas discussões preparatórias e posteriores à V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), configurando-se em encontros intergovernamentais que objetivam direcionar a política pública para a educação de adultos no mundo, inicia-se a articulação através da constituição de Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Paiva (2006), após a V CONFINTEA, realizada em julho de 1997, em Hamburgo, consolidaram-se duas importantes vertentes para a modalidade de ensino, a vertente da escolarização e a da educação continuada, “como exigência de aprender por toda a vida” (PAIVA, 2006, p.522). Foi no contexto da sua preparação que nasceram os fóruns estaduais de Educação de Jovens e Adultos. Esses Fóruns possibilitaram a produção de importantes subsídios de reflexão e prática da EJA, além do acúmulo de experiência em mobilizações para pressionar os governos pela oferta de educação de adultos de qualidade num crescente e importante movimento que vem se desdobrando em Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), desde o ano de 1999.

No contexto que se iniciou em 2000, com o processo de amadurecimento das discussões e experiências da Educação de Jovens e Adultos construídas na década de 1990, surgiu a preocupação com a formação do jovem atrelada à proposta de empregabilidade. Dessa forma, passou-se a oferecer oportunidade de escolarização aos jovens e adultos com mais de 15 anos, que não tiveram acesso à escola ou que

tiveram de interromper os estudos, dando atenção especial aos segmentos sociais que estivessem em situação de vulnerabilidade social ou discriminação.

Em 2008, tendo como norte o direito à educação ao longo da vida, foram efetivadas várias ações com vista ao atendimento a todas as etapas da modalidade EJA. Constatou-se que, apesar de não estar havendo sequência de alguns programas do governo ao longo dos tempos, a Educação de Jovens e Adultos está sempre buscando o objetivo de permitir o acesso de todos à educação, independentemente da idade, garantindo, assim, o direito de seu público.

Institucionalizada a EJA como modalidade de ensino, ressalta-se esta como direito. Desloca-se a ideia de compensação, substituída pela de reparação e equidade. Para Fávero e Freitas (2011), em 2010, após discussões sobre a faixa etária do público da EJA, o parecer CNE/CBE nº 03/2010, homologado pelo ministro da educação, estabelece a idade mínima de 15 anos para ingresso na EJA, em nível do Ensino Fundamental, e de 18 anos, para o Ensino Médio. Assim, a modalidade passou a oportunizar aos jovens e adultos fora da faixa etária de escolaridade dita “regular”, o estudo formal, viabilizando a continuidade de seus estudos.

Nesse sentido, há que se preocupar com o cidadão que busca a EJA nos diferentes espaços, tanto na cidade, como no meio rural, já que as formas de ensinar se constituem em desafios, considerando o compromisso social e profissional com a comunidade, pois a educação é direito de todos, onde a Educação de Jovens e Adultos é apontada como resultado da ineficácia do governo em garantir, por meio de políticas públicas adequadas, a oferta e a permanência da criança e do adolescente na escola com a compatibilidade entre idade e série.

### **1.2.2. Sobre a Educação Física**

Semelhante à EDA e à EJA, que marcaram suas histórias nos anos de 1930, a Educação Física é tão antiga quanto, demonstrando preocupações tanto com a educação do corpo quanto com a escolarização dos indivíduos. A Educação Física passa a ser reconhecida oficialmente no Brasil em 1851 (DARIDO, 2003), sendo a ginástica a forma que a disciplina adquiria como matéria obrigatória a ser oferecida pelos estabelecimentos de ensino formal, cujo processo de ensino das lições “exigia do instrutor a exposição oral e demonstração minuciosa, e da classe, imitação precisa” (FERREIRA NETO, 1999, p.63-64). Esse método ginástico determinava que

os alunos repetissem os gestos mecânicos do instrutor (professor), que desconsiderava as diferenças e necessidades de cada aluno. Dentro desse contexto inicial, a Educação Física seguia o método calistênico. Ou seja, seu ensino estava ligado ao “saber-fazer” os movimentos desse método.

Todavia, na década de 1970, portanto em plena Ditadura Militar, a Educação Física foi se desenvolvendo nas instituições escolares não apenas com fins educativos, mas, sobretudo, como propaganda do governo. A disciplina foi instituída, pois, com o objetivo de proporcionar atividades saudáveis que produzissem homens fortes para o bem da pátria e mulheres prontas para gerar filhos fortes, direcionando padrões de comportamentos através da concepção militarista e higienista.

Historicamente, diversas possibilidades do uso do corpo foram desenvolvidas com a intenção de solucionar as mais variadas necessidades: motivos militares, relacionados ao domínio e uso do espaço; sobre a ideia do corpo forte, apto ao combate. Conforme Betti (1991, p.89), a Educação Física não foi objeto de profundo interesse teórico; foi antes uma atividade considerada objetivamente útil pelo Estado, sempre tratada em separado nos currículos escolares.

Nessa perspectiva, a Educação, de forma geral, é compreendida por iniciativas centralizadas pelo Governo Federal para controlar a população através de intencionalidades políticas, em especial através da Educação Física e da Educação de Adultos. Diante do exposto, fica evidente que tanto a EJA quanto a EF foram usadas como meio de coagir os indivíduos a atender as necessidades do Governo.

O regime autoritário utilizou o caráter esportivo das aulas de Educação Física como propaganda. Inclusive, quando a seleção Brasileira de futebol ganhou o Tricampeonato Mundial, em 1970, a imagem do país foi projetada por meio do desempenho dos atletas. Logo, as aulas de Educação Física, desenvolvida sob a perspectiva esportista, direcionaram-se para a perspectiva do rendimento. À época, os alunos mais habilidosos eram contemplados, em detrimento dos demais. Dessa forma, o esporte então determinava o conteúdo de ensino da Educação Física; a relação professor-aluno passou da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta. Como o Brasil não se tornou uma potência olímpica, conforme se pretendia, esse modelo faliu e começou a ser criticado.

Durante esse processo histórico e militar, a EJA e a EF se configuravam como instrumentos alienadores. Evitava-se, por conseguinte, que a população iniciasse movimentos contra a sociedade, o que geraria desordem. E assim, a EJA e

a EF serviam à pátria, oferecendo segurança nacional frente aos perigos externos e internos, atendendo à mão de obra física, já que a população estava fisicamente adestrada e capacitada para a manutenção e recuperação da força de trabalho, para que o processo de industrialização pudesse ser implantado e assegurado no país.

Ainda sob a ótica das alterações políticas da década de 1970, foi a partir dos acontecimentos sociais que a Educação Física passou por uma profunda reflexão a respeito da sua prática na escola. Reflexão essa que indicou o caminho da renovação, no sentido de se propor condições para modificar a prática curricular de então, para que esta renascesse a partir de uma nova visão acerca das atividades corporais na escola, tornando-a mais crítica e mais humana através da incorporação de elementos da pedagogia. Abordando não apenas o exercitar-se, mas preocupando-se também com a inserção de novos conhecimentos, relacionados às manifestações da Cultura Corporal de Movimento, que ofereceu valioso auxílio para a reestruturação dos fundamentos teóricos e metodológicos desta disciplina.

Ao longo da década de 1980, buscando-se romper com os modelos mecanicistas, esportivista e tradicional (ginástica calistênica) da EF, outrora embutido aos esportes, instaura-se o paradigma da cultura corporal. Entre essas diferentes concepções pedagógicas, podemos citar: a psicomotricidade; desenvolvimentista; saúde renovada; crítica-emancipatória; crítica-superadora; e, mais recentemente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A possibilidade de “renovar” a concepção esportivizante da Educação Física escolar “acompanhou uma tendência mundial e teve como um vetor fundamental, as produções provenientes dos programas de pós-graduação no âmbito nacional e internacional” (CORREIA, 2012, p.171), o que contribuiu para a transposição das concepções hegemônicas da EF, modificando a prática dessa disciplina curricular. Esse movimento “buscou uma nova dimensão, onde tais preposições sugerem um elemento específico (objeto de estudo) da Educação Física, passando por operacionalização de conteúdos do ponto de vista pedagógico até o entendimento de como avaliar em Educação Física”, pontua Souza Júnior (1999, p.20-21). Logo, surgiram conceitos para designar o objeto da área, tais como “cultura corporal” ou “cultura corporal de movimento”.

Somente na década de 1990, com a referida LDB nº 9.394/96, a Educação Física escolar passa a ser concebida como “componente curricular”, deixando de ser considerada uma “prática”. Porém, a oferta da disciplina no curso noturno e na

modalidade EJA era facultativa às escolas, cabendo a estas a decisão de oferecer aos alunos esse conhecimento, pois a disciplina não era obrigatória.

Contudo, com a determinação da Lei, estabeleceram-se as orientações que a EF deveria seguir, surgindo, então, a abordagem baseadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Segundo os PCNs (Brasil, 1998, p.29):

A Educação Física tem uma história de pelo menos um século e meio no mundo ocidental moderno. Possui uma tradição e um saber-fazer ligados ao jogo, ao esporte, luta, dança e ginástica, e, a partir deles, tem buscado a formulação de um recorte epistemológico próprio.

Nesse sentido, a abordagem dos PCNs tem por finalidade a busca por uma sistematização da Educação Física, valendo-se, para tanto, das dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais, a partir da contextualização dos conteúdos da disciplina com a sociedade em que estamos inseridos, devendo a Educação Física ser trabalhada de forma interdisciplinar, através de temas transversais, favorecendo o desenvolvimento da ética, cidadania, autonomia e saúde.

No ano de 2000, surge uma nova preocupação em relação à oferta da Educação Física, pois, apesar de sua inserção ser referida em Lei, a sua prática não era obrigatória na escola. No entanto, a LDB nº 10.328, de 2001, acrescentou o termo “obrigatório” para a prática, porém continuou sendo uma disciplina facultativa aos alunos do curso noturno. Em 2003, a Lei nº 10.793, de 1º de Dezembro, a respeito da referida LDB, transfere aos alunos a escolha da participação na disciplina Educação Física, ou seja, o caráter facultativo não é mais da escola; esta deve oferecer a disciplina, cabendo ao aluno decidir se participam ou não das aulas.

Ficaram claros os caminhos que a EJA e a EF percorreram e seus avanços em nosso país, estando ambas ligadas por muito tempo aos interesses políticos e econômicos das elites governamentais, ambas apresentando a princípio uma abordagem estreita. Nesse contexto, cabia aos indivíduos apenas o domínio superficial do código escrito. Quanto à Educação Física, sua aprendizagem restringia-se à técnica esportiva. Hoje, percebem-se avanços em consonância com as políticas públicas e a forma pela qual a EJA e a disciplina Educação Física vem sendo abordada nas escolas, tanto pelos professores quanto pelos alunos.

Como modalidade de ensino, a EJA vem assumindo características recentes enquanto política pública de acesso e continuidade à escolarização básica. Entre suas conquistas, há a preocupação em contextualizar o ensino, considerar as

características e as especificidades dos alunos e, sobretudo, oferecer um ensino de qualidade. Muito já foi feito, mas não se pode acomodar com os avanços já conseguidos. É necessário vislumbrar novos horizontes na promoção dessa modalidade, que se constitui no retorno à escola de jovens e adultos, que por muitas vezes teve seus estudos interrompidos por demandas da vida pessoal e social.

Sobre a Educação Física no Brasil, sua história está intimamente ligada à política educacional adotada por cada governo, criando-se assim, de acordo com cada período político, um 'tipo' de Educação Física. Como se percebeu, as afinidades entre a Educação Física e a EJA é que ambas estavam atreladas às decisões dos governos, entre as quais a de docilizar os comportamentos dos cidadãos e instruir a população para as obrigações eleitorais. Desse modo, as duas modalidades de ensino eram consideradas objetivamente úteis pelos aparelhos do Estado, sendo utilizadas para manter o controle político e ideológico do país.

Tanto a EJA como a Educação Física eram e continuam sendo vistas como áreas de segundo plano, sendo ambas as modalidades ainda um tanto marginalizadas no processo de ensino. Por analogia, os professores que atuam nessas áreas são, preconceituosamente, visto como professores de segundo plano.

Atualmente, em 2014, a Educação Física é componente curricular obrigatório, inclusive na EJA. Essa mudança colocou novos desafios para essa área de conhecimento no campo escolar, qual seja a de construir a sua legitimação a partir de referenciais próprios e não mais externos. Nesse contexto, ganha relevância a construção teórica e a apropriação desse referencial como caminho necessário para sustentar o espaço da EJA. Trata-se de uma modalidade de ensino que representa o acesso à escolarização para alunos com idade igual ou superior a 15 anos. No próximo subitem, daremos continuidade ao levantamento de questões sobre a EJA.

### **1.2.3. Educação de Jovens e Adultos: a representação da modalidade para jovens e adultos**

O processo histórico da EJA é tão remoto quanto à história da EF, apresentado no subitem anterior. Em determinados momentos, ambas as áreas de ensino eram utilizadas como instrumento das elites políticas. Entretanto, a promulgação da Constituição de 1988 trouxe importantes avanços para a modalidade essa educacional. No decorrer deste subitem, buscamos representar a

EJA como modalidade de ensino que oportuniza aos jovens e adultos o acesso e/ou conclusão de seu processo de escolarização.

Com o passar dos anos, a EJA vem se consolidando como educação continuada. A busca pela formação proporciona o acesso ao conhecimento formalizado na escola, o que representa a libertação das múltiplas formas de preconceitos sofridos pelos jovens e adultos excluídos. Porém, muitos jovens e adultos não estão inseridos nela pela falta de condições econômicas de chegarem até a escola, sendo muitas vezes a distância a primeira barreira a ser superada. Inserir a EJA de fato e de direito no conjunto das políticas públicas ainda se constitui um desafio. Nesse sentido, a oferta da EJA deverá considerar as situações, os perfis dos estudantes e as faixas etárias à luz do caráter próprio desta modalidade.

A EJA se tornou uma modalidade prescrita na legislação brasileira como feição nitidamente escolarizada por meio da Educação Popular. Trata-se de um direito assegurado para todos que não tiveram oportunidade de frequentar ou concluir os estudos na “idade apropriada”, onde o ideário da educação e aprendizagem ao longo da vida envolve um processo de desenvolvimento social, de direito à cidadania, com vistas à construção de uma sociedade mais justa.

Diante desse quadro, pode-se afirmar que as questões relativas à trajetória da EJA, ainda se caracterizam para alguns como uma política compensatória, a exemplo de Nóbrega (2006, p.53), que a define como “uma modalidade de educação que se coloca com a finalidade básica de suprir a carência escolar daquelas pessoas que foram excluídas do processo formal de escolaridade e, proporcioná-lhes o acesso ao conhecimento”, o que pode ser considerado um equívoco.

Enquanto modalidade de educação, a EJA não tenta suprir a carência escolar, já que não se pode prover mais aquele “tempo perdido”. Porém, desloca a ideia de compensação de ensino para a promoção do ensino de qualidade em função do respeito que merecem o indivíduo que busca a escola, que retoma sua trajetória escolar, muitas vezes motivado pelas demandas culturais da sociedade, ampliando a sua capacidade de participação social no exercício da cidadania. Disso exposto, consideramos esta modalidade uma educação continuada, que vem construindo seu papel de transformar e agir sobre realidades diversificadas, visando à aquisição de conhecimentos do público específico a qual se destina.

A busca pela formação se torna a concretização do processo de desenvolvimento dos educandos, vista como condição básica para o exercício pleno

da cidadania e libertação da condição de opressão. Ler e escrever são práticas indispensáveis às sociedades onde a cultura escrita regula a vida social, exigindo que jovens e adultos aprendam ao longo da vida, num diálogo constante com seus saberes, que não podem ser ignorados. Nessa perspectiva, a EJA se torna também uma realidade de inclusão social, que reconhece a especificidade de condição de jovens e adultos, principalmente de trabalhadores que precisam concluir seus estudos, onde o sujeito não é apenas objeto do processo de escolarização; estes buscam a formação escolar para responder às múltiplas necessidades formativas.

Desse modo, a EJA representa, de um lado, a libertação das múltiplas formas de preconceito, rotulação e estigmatização ainda vigentes em relação aos alunos matriculados, de outro, a superação dessa barreira, como efetivação do primeiro passo nesse caminho. Esse passo oferece também a possibilidade de atender as exigências do mercado de trabalho e as práticas sociais presentes no cotidiano. Assim, estar inserido na escola é uma possibilidade de inclusão, um benefício individual e social. Uma possibilidade de sistematização dos saberes adquiridos nas experiências de vida; voltando-se ainda para o desenvolvimento da humanidade.

Os desejos e intenções de terem suas vidas modificadas através da aquisição de conhecimentos estão presentes nos grupos de alunos que frequentam a EJA. Essa busca, intimamente ligada às emergências requeridas pelas novas formas de organização da sociedade, representa uma necessidade de adaptação a um novo contexto garantindo a sobrevivência. Conhecer as representações sociais dos sujeitos desse segmento fornece ao professor condições para desenvolver outra perspectiva educacional. E mais, a partir dessas representações inseridas em um contexto escolar específico, o docente poderá ter melhores condições para estimular os sujeitos, além de motivá-los a partir da visão que eles têm sobre as coisas.

A história da Educação de Jovens e Adultos está relacionada à alfabetização de adultos no Brasil. Foi com Paulo Freire que surgiu os primeiros apontamentos de uma educação voltada para adultos. Sua proposta teve como objetivo a formação de cidadãos numa perspectiva crítica, porém sua continuidade foi abortada pelo regime militar, que via nessa práxis educativa um poder subversivo muito grande. Historicamente, foi com Freire que ocorreu uma mudança no paradigma teórico-pedagógico sobre a escolarização da pessoa adulta, baseando-se na realidade do educando, levando em conta suas experiências, opiniões e história de vida.

Na perspectiva freiriana, os educandos eram percebidos como sujeitos do conhecimento e não puras incidências do trabalho docente. A proposta educativa de Freire tinha como princípio básico a “conscientização dos homens” (FREIRE, 2005). Ou seja, seu método tinha como finalidade conduzir as parcelas desfavorecidas da sociedade a entender sua situação de oprimidas, levando-as a agir em favor da própria libertação; partia-se, para tanto, da realidade, da vivência dos educandos.

Entretanto, Paiva (2005) nos alerta que este é um dos muitos sentidos da EJA, que não deve ser compreendida apenas por este viés. A legislação existente tem uma especificidade própria: compreende essa modalidade de ensino como uma ação educativa diferenciada, que visa diretamente o sujeito, levando em consideração as marcas de suas trajetórias pessoais.

Estudar o espaço escolar a partir das representações sociais leva à reflexão sobre a complexidade de pensar não somente no que aparece no discurso de professores e/ou alunos, porém também naquilo que está implícito, “mascarado” num primeiro momento. Sendo assim, constituímos a EJA como uma educação que volta suas práticas educacionais à população cujo acesso à escolarização dita “regular” foi prejudicado. O sentido verdadeiro da EJA é, pois, o da educação continuada, que favorece processos educativos para jovens e adultos cujas condições de vida os mantêm afastadas dos conhecimentos indispensáveis à sua humanização (PAIVA, 2005). Em verdade, a realidade desta modalidade exige que o foco dos processos educativos esteja, pois, na diversidade dos sujeitos.

Reconhecer a educação como um direito de todos os seguimentos populacionais, independente de classe, raça, gênero e idade, entre outros aspectos, ainda faz parte da luta pela construção de uma sociedade cidadã e plural. Inserir a EJA de fato e de direito no conjunto das políticas públicas ainda é um desafio, pelo fato de não ocorrer abrangente continuidade e regularidade dos programas em relação à mudança dos governos, já que uns a priorizam outros não.

No aspecto legal, a EJA está fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, que regulamentou o direito à educação para todos, tratando da Educação de Jovens e Adultos na Seção V (BRASIL, 1996). Em 5 de Julho de 2000, as diretrizes curriculares para a EJA foram estabelecidas e homologadas através da Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2000), abrangendo desde a estrutura dos componentes curriculares de Ensino Fundamental e Médio à oferta de exames supletivos para efeito de certificados de conclusão das etapas.

Para tanto, a EJA deverá considerar as situações, os perfis dos estudantes e as faixas etárias à luz do caráter próprio desta modalidade de educação, que estabelece a necessidade de uma abordagem pedagógica diferenciada.

Nessa direção, destaca-se uma das funções da EJA, que busca a restauração de um direito - o direito a uma escola de qualidade, cuja função reparadora não se refere apenas à entrada de jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, mas à restauração de um direito a eles negado – o direito a uma escola de qualidade –, “também ao reconhecimento da igualdade antológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante” (BRASIL, 2002a). Reparar essa realidade excludente, dívida inscrita na nossa história e na vida de tantos brasileiros, é um imperativo e uma das funções da EJA perante a sociedade e principalmente diante dos professores que, com seu trabalho e dedicação, enfrentam as dificuldades próprias do cotidiano de uma sala de aula.

Por não conseguir compreender os diferentes perfis dos seus alunos, que adentraram na escola com a idade adequada, e nem sempre concluem sua escolarização, sendo remanejados, por conseguinte, para a EJA, a escola nem sempre dá conta da especificidade dos jovens e dos adultos que a procuram. Conforme Paiva (2005), no Brasil as escolas continuam produzindo em parte o analfabetismo e a subescolarização, rejeitando alunos que não encontram sentidos naquilo que buscam, porque não aprendem de acordo com os modelos escolares. Além disso, não raras vezes as escolas se transformam em ambientes que propiciam a exclusão social, reproduzidas sob a forma de preconceitos, rótulos, discriminações, tanto étnicas, quanto sociais e de gênero.

Muitos alunos abdicam de uma etapa regular da vida escolar por inúmeros outros motivos: necessidade de inserção no mercado de trabalho de maneira precoce, visando à sobrevivência, o sustento da família; uma gravidez precoce; e mães que precisam cuidar dos filhos, entre outras razões que possam ter levado à interrupção dos estudos. Muitas vezes, a própria escola pode ter sido incapaz de retê-los. Aliar estes fatores às precárias condições de vida da população é falar de miséria social, sinônimo de desemprego e subemprego, que levam as famílias ao enfrentamento de grandes dificuldades para manter os filhos na escola.

Os estigmas que carregam os sujeitos da EJA quanto ao que significa não ser escolarizado é um fator que frequentemente impede a volta deles à escola. Nesse sentido, a escola deve respeitar as individualidades e aproveitar os interesses deles

para se tornar uma escola voltada para o aluno que acredita que é capaz, que acredita que através da aprendizagem formal vai estar mais preparado para atuar na sociedade. Portanto, a identidade de um curso requer o entendimento de seu público, considerando seus saberes, interesses e necessidades.

O grande desafio é, pois, a reconstrução do elo positivo da Instituição escolar, que deverá repensar sua proposta, voltando o foco para as expectativas e modos de ser dos jovens e adultos. Dessa forma, através do resgate de uma imagem positiva, o aluno eleva a autoestima de si próprio e a sociabilidade que a escola pode oferecer, terminando por encontrar sentidos coerentes com sua especificidade.

As interpretações que os alunos da EJA fazem em busca de conhecimentos são iniciadas antes mesmo da escolarização, pois os sujeitos da nossa sociedade são os próprios criadores de suas histórias, independente de sua condição social ou econômica. O público alvo da EJA busca a construção de novos conhecimentos baseando-se no senso comum. Mas, para que isso aconteça, é preciso que a escola veja o homem como um sujeito pensante, capaz de criar, recriar e refletir sobre suas relações; não como um simples objeto que introduz e reproduz o que lhe é transmitido ou compartilhado. Assim, a sociedade precisa de cidadãos pensantes, reflexivos e críticos com relação aos acontecimentos cotidianos.

Muitos alunos que procuram esta modalidade objetivam se conscientizar a respeito do novo mundo do trabalho, adaptando-se às novas tecnologias. Para outros, contudo, não se reduz apenas a isso, mas também ao prazer e à possibilidade de concluir mais uma etapa do ensino, uma forma de “abrir” os olhos para o mundo. Tratando dessa forma, a partir das formulações de Freire, a intervenção do professor deveria ajudar esses sujeitos a pensar criticamente a sua própria realidade. O reconhecimento, por parte do professor, dos saberes construído pelos alunos necessita um preparo para agir coerentemente com a realidade dos alunos da EJA. Sem essa compreensão, poderá causar sérios transtornos a estes alunos. É papel do professor, especialmente daquele que atua na EJA, compreender melhor o aluno e sua realidade diária. Enfim, é acreditar nas possibilidades do ser humano, buscando seu crescimento pessoal e profissional.

Diante disso, a EJA representa um recomeço para os jovens e adultos que vem acompanhada de garantias legais. A lei buscou reparar esse vazio; cabe ao indivíduo exigir seu direito à educação escolar. Para uns, o retorno à escola é mediado pela empresa que está exigindo escolaridade cada vez mais elevada, para

outros, trata-se de um sentimento individual, bastante agudo: o anseio em concluir os estudos. Nestes termos, o acesso ao conhecimento escolar é uma chave importante para ler o mundo e a sociedade em que vivemos e neles atuar crítica e dignamente, reconhecendo que todos os brasileiros, de qualquer idade ou de qualquer outra situação, são titulares desse direito. Por isso, a Educação de Jovens e Adultos é um direito importante. No próximo item, trataremos, especificamente, da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Alagoas.

#### **1.2.4. A EJA contextualizada no estado de Alagoas**

Contextualizar a Educação de Jovens e Adultos em nosso Estado é uma ação de garimpagem. Em pesquisas realizadas por Moura e Freitas (2007), constatou-se que em Alagoas não se preserva a história documental, parecendo ser esta uma prática de apagamento da história, principalmente em relação à educação, dificultando a descrição da história da EJA em todo o Estado, incluindo Maceió. Significa dizer que pouco se encontra e se produz sobre a história da educação em Alagoas, por conseguinte sobre a história da Educação de Jovens e Adultos<sup>4</sup>.

Dessa forma, para a elaboração deste item recorreremos a documentos da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEEE) do Estado de Alagoas, assim como publicações realizadas por pesquisadores do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão sobre Alfabetização (NEPEAL), dentre outras fontes.

A escolaridade representa um fator decisivo na promoção do letramento da população, como já dissemos anteriormente. Entretanto, analisando documentos da SEEE, observamos que a trajetória da educação de jovens e adultos em Alagoas esteve sempre atrelada a campanhas nacionais ou nelas inspiradas, cujos objetivos foram sempre ensinar as pessoas jovens e adultas a lerem e a escreverem o próprio nome, em menor espaço de tempo possível (PEE/AL, 2006). Como exemplo, registram-se as diversas campanhas desencadeadas em diferentes momentos da história da educação brasileira, como a do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), durante a ditadura militar, o Programa Alfabetização Solidária (PAS), em 1996, durante o governo Fernando Henrique Cardoso, e o Programa Brasil Alfabetizado, a partir do primeiro governo Lula, no ano de 2003.

---

<sup>4</sup> É tanto que as pesquisas sobre EJA em Alagoas (MOURA e FREITAS, 2007) e (AMORIM; FREITAS; MOURA, 2009) tiveram como base a história oral.

Ao limitar a ensino somente à leitura e à escrita, isto, à dimensão da aquisição do código escrito, o Estado encorpou os níveis de analfabetos funcionais. Tal é o objetivo definido pela SEEE como garantia parcial do direito dos alunos, como se a EJA objetivasse que seus alunos apenas aprendessem a escrever o próprio nome, como se estes sujeitos não tivessem um potencial de desenvolvimento pleno, sem direito a escolarização, e, assim, sem preocupações com um ensino pleno.

Dentro dessa perspectiva, preconizada pelo PEE/AL de 2006, a EJA configurou-se como uma educação “compensatória”. No entanto, esse tipo de atendimento, além de frustrar as expectativas da população em escolarizar-se, evidencia que a Educação de Adultos no Estado não estava entre as prioridades dos planos de governo. A EJA é uma oportunidade de escolarização que esses indivíduos têm por direito constitucional; merecem, portanto, uma educação comprometida, que garanta a regularidade e permanência dos alunos nas escolas.

Nesse sentido, compreendemos que a EJA deve ser vista numa perspectiva mais ampla, capaz de conduzir ao raciocínio crítico, pautada não somente no conhecimento, mas na crítica à realidade vivida. Contudo, é notável a dificuldade existente em muitas ações educativas para viabilizar o que prevê a legislação. Face ao exposto, Alagoas necessita de uma aplicação vigorosa das políticas educacionais, no sentido de ampliar esta modalidade para que esteja inserida num maior número de escolas possíveis, oportunizando o acesso dos jovens e adultos à escolarização. Diante disso, Sá (2007, p.10) defende que “essas políticas públicas de educação em massa devem estar associadas a medidas estruturais de ordem socioeconômica”, de modo a colaborar com a transformação desse panorama de ausência de escolarização da maior parte da população alagoana.

As políticas públicas para a EJA possibilitam um meio para a população das classes menos favorecidas não só ter seu direito à educação de qualidade. Configura-se ainda como oportunidade de retomar os estudos e acima de tudo de buscar melhores condições de vida no município, no estado e na sociedade como um todo. Seria bastante relevante para a educação em Alagoas, se todas as propostas, metas e objetivos descritos no PEE/AL (2006, p.46) fossem executados para a melhoria da educação. Como, por exemplo:

- Promover acesso e permanência com sucesso à rede pública de educação, de 100% dos alunos egressos de programas e projetos de alfabetização inicial, desenvolvidos por organizações governamentais e não governamentais;
- Implantar a ampliação da oferta do segundo segmento do ensino fundamental nas modalidades presencial, a distância e por meio de exames supletivos, nas redes públicas de educação estadual e municipais;
- Garantir professores habilitados para atender às especificidades da EJA em relação aos alunos portadores de necessidades educacionais especiais, contemplando as questões de gênero e etnia;
- Oferecer, por meio de instituições públicas, oportunidades de formação inicial e continuada para profissionais de EJA.

Em Alagoas, o cumprimento dos objetivos do Plano Estadual de Educação aponta para a falta de comprometimento dos gestores do Estado e do município em relação à Educação Básica. Logo, podemos afirmar que isso se deve à falta de consideração dos governantes com esse documento, e com a população. A cada mudança de mandato, mesmo se tratando de um plano estadual, e não de governos, o plano é refeito, sem levar em consideração metas e objetivos viáveis para esta modalidade. Ou seja, o Estado não entende como primordial para a população as políticas públicas vinculadas à EJA. Culturalmente falando, este Estado foi marcado por ações proclamadas e não realizadas, como a não melhoria da educação ofertada, uma das referências centrais assumidas nas ações do plano.

Isso revela a falta de compromisso com a institucionalização da EJA ao longo da história da educação alagoana, o que colabora para o baixo nível de escolarização dos jovens e adultos. Nesse sentido, conforme o PEE/AL (2006), o Estado se responsabiliza pela exclusão escolar dos jovens e adultos analfabetos, assumindo junto com a sociedade civil a promoção da escolarização desse segmento. O analfabetismo é visto, pois, como consequência dessa exclusão, que deve ser superado através de políticas de educação que devem garantir a permanência na escola até a conclusão do Ensino Médio.

No estado de Alagoas, a exclusão de jovens e adultos se formalizou no analfabetismo, proveniente não só dos tempos dos coronéis e da colônia, mas também das ações políticas federais para a modalidade em questão. Segundo Moura e Freitas (2007), na década de 1970 a Educação de Adultos (EDA) em Alagoas esteve sob a perspectiva do MOBREAL, de caráter nacional. O Estado reproduziu, pois, o que ocorria no cenário nacional, uma vez que as ações para o público da EDA ocorriam por meio de campanhas de alfabetização.

E assim, Moura e Freitas (2007, p.147) enfatizam que “a história revela, portanto, que até os finais dos anos 1980, Alagoas continuou atrelada às campanhas federais que não se preocupavam com a continuidade dos estudos da população em idade produtiva”, o que justifica as estatísticas em relação à porcentagem de analfabetos funcionais em nosso Estado. O que se tem percebido é que essas políticas são marcadas pela carência no número da oferta, restringindo-se muitas vezes à alfabetização inicial, não havendo continuidade da campanha com vista à escolarização dos alunos. Mas, apontando para uma melhoria na EJA, no dizer de Moura e Freitas (2007), na década de 1990, em seus primeiros anos, a Secretaria de Educação de Maceió estruturou um departamento específico para definir e coordenar ações na área da EJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos.

Contudo, no ano de 2000, Amorim, Freitas e Moura (2009, p.157) ressalta que “a Secretaria realizou o I Seminário Estadual de EJA, durante o evento aconteceu o lançamento do Movimento de Alfabetização - MOVA/AL, com objetivo de mobilizar a comunidade educacional e sociedade”. O MOVA promovia uma ação alfabetizadora popular, envolvendo toda a sociedade civil em parcerias com os poderes públicos para a garantia da alfabetização.

O desenvolvimento de projetos vinculados às políticas públicas para a EJA colabora para a aquisição do sistema escrito e conseqüentemente reduz os números elevados de pessoas que ainda não sabem ler e escrever em nosso estado. Conforme demonstrado, percebemos quão importante é a implantação de políticas públicas que sobrepuje a ideia de programas com educação compensatória, para que possamos perceber o estado de carência do aluno, concebendo-o como educando e sujeito da EJA, que tem direito à escolarização, livre da concepção de atraso por faixa etária e pobreza, visando caminhar numa perspectiva proposta pela Constituição, oportunizando a EJA como um direito subjetivo para todos e todas.

A escolarização nas faixas etárias que compõe essa modalidade vem reforçar que a educação é o meio que garante a inserção social, na medida em que é por intermédio dela que a escola ensina saberes, valores e habilidades que podem ser usadas posteriormente. Corroborando com Moura (2008), no sentido de melhor compreender a trajetória da modalidade em pauta no âmbito de Alagoas, ressaltamos que o nosso estado, a partir do ano de 2001, desenvolve as ações na

EJA totalmente atrelados aos recursos federais, por meio do Programa Recomeço, Fazendo Escola – MEC/FNDE.

Nesse sentido, Freitas e Costa (2007) apontam que continuamos contando com campanhas e programas financiados pelo governo federal de forma integral ou divididos com as outras esferas governamentais, como tática de políticas públicas mais disseminadas em nosso País e em Alagoas. É imprescindível uma forte base política e administrativa em nosso Estado, para que a educação, de maneira geral, possa reverter as sequelas de uma escolarização de baixa qualidade, que se concretiza no analfabetismo, superando as desigualdades educacionais, melhorando a qualidade do ensino e valorizando o profissional da área, para que a educação possa ser beneficiada, melhor desenvolvida e de fato estruturada.

Neste estudo, abordamos o segundo segmento da EJA, especificamente o 9º ano do Ensino Fundamental. A proposta curricular para esse segmento parte do princípio de que a construção de uma educação básica para o público alvo da modalidade, voltada para a cidadania, não se resolve apenas garantindo oferta de vagas, mas proporcionando ensino comprometido com qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento e de ficar atentos às dinâmicas sociais e suas implicações no âmbito escolar. O segundo segmento da EJA vem sendo ofertado ao longo da história da EJA em Alagoas, mas suas ações são muito tímidas, especificamente quando se trata de políticas de formação docente, além de considerar que são escassos os estudos sobre o segundo segmento da EJA.

A importância de oferecer dentro da escola pública a modalidade de ensino EJA favorece a permanência nas escolas dos jovens e adultos, propiciando aos mesmos uma educação de qualidade. Dessa forma, a escola pública necessita oferecer condições para que esses alunos permaneçam na escola, recebendo um ensino de qualidade, desenvolvendo-se como cidadãos plenos. É necessário compreender, portanto, que os conhecimentos compartilhados só serão importantes quando contribuir efetivamente para o desenvolvimento dos alunos. É assim que a Educação de Jovens e Adultos vem se desenvolvendo nas escolas da rede pública de ensino, construindo seu papel de transformar e agir sobre realidades diversificadas nas comunidades escolares do Estado, visando à aquisição de conhecimentos e a busca pela formação do público específico que dela se servem para que essa mesma escola seja alimentadora e possibilitadora de realizações.

### **1.2.5. A cultura corporal no ensino noturno em EJA**

A Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos são relegadas ao segundo plano no sistema escolar. Como disciplina, a EF é encarada por muitos como algo irrelevante; a EJA, a modalidade menos favorecida dentre as outras. O que nos faz perceber que as duas áreas encaram as mesmas dificuldades e que enfrentam no dia-a-dia o preconceito. Todavia, elaboramos esse tópico para evidenciar a importância da Educação Física inserida na modalidade EJA, ressaltando como ambas podem incentivar a reflexão crítica dos seus alunos.

Enquanto área de conhecimento do sistema educativo, a Educação Física (EF) visa a uma educação holística. Assim, compreende aspectos tanto do corpo como da alma. Dentro dessa perspectiva, a disciplina aborda as atividades corporais em suas dimensões culturais, sociais e biológicas.

De acordo com os PCN para a Educação Física (BRASIL, 1998, p.29), “entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento”. Em síntese, a apropriação da cultura corporal de movimento, por meio da Educação Física na escola, pode e deve se constituir em instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida. O recorte sugerido nos PCN na área de Educação Física indica um trabalho com a cultura corporal de movimento, com vistas à formação do cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas. O conceito de cultura exposto no documento é entendido como produto da sociedade e como processo dinâmico que, simultaneamente, vai constituindo e transformando a coletividade à qual os indivíduos pertencem.

A EF objetiva, pois, suplantando a questão motora, envolvendo aspectos lúdicos e estéticos, deixando de ter como foco apenas o esporte ou os exercícios físicos. Volta-se ainda para a promoção da saúde e do desempenho de atividade física.

Contudo, Betti (1999) percebeu, durante o desenvolvimento de suas pesquisas, que o conteúdo desenvolvido pelos professores de Educação Física raramente ultrapassava a esfera esportiva; mais do que isto, restringia-se ao voleibol, basquetebol e futebol. A escola assumiu o ensino do esporte, praticamente,

como única estratégia, sendo uma constatação fácil de ser percebida em toda instituição escolar, tenha ela ou não estrutura para tal. Em se tratando da organização e seleção dos conteúdos a serem transmitidos, há uma tendência marcante do conteúdo esportivo. Não é isso o que a cultura corporal de movimento preconiza. É necessário oferecer tratamento coerente a todos os conteúdos (dança, jogos, lutas, ginástica, brincadeiras e esporte), pois é essa diversidade que oferece à Educação Física o status de disciplina curricular.

Assim, na medida em que alguns conteúdos não são trabalhados, contribui-se com a falta de ampliação do conhecimento a ser apreendido por parte dos alunos.

A Educação Física escolar propicia as condições que são indispensáveis para a essência do ato educativo. Para isso, a instituição escolar deve assegurar o processo de transmissão ou compartilhamento do conhecimento, bem como preparar o homem para melhor interagir no mundo social, contribuindo no processo de formação da cidadania, constituindo-se num dos mais importantes espaços de transição e mediação entre a vida pública e privada, pois, de acordo com Ferreira (1984, p.75) “a Educação Física ocupa um espaço considerável, quando encarada como um dos meios para alcançar os objetivos da educação, devido ao caráter global de suas atividades”. Dessa forma, ampliam-se as possibilidades dos alunos compreenderem, participarem e transformarem a realidade a qual estão inseridos.

A EJA hoje tem se constituído como um campo de práticas e reflexão que visa o desenvolvimento integral dos sujeitos sociais matriculados nessa modalidade de ensino, considerando obrigatoriamente as suas particularidades, como faixa etária e tempo de exclusão escolar. O público alvo da modalidade geralmente pertence a grupos socioeconômicos desfavorecidos. Essas pessoas são as que mais necessitam de propostas comprometidas com a escolarização, por serem as mais prejudicadas pelas desigualdades educacionais, uma vez que dependem quase exclusivamente da escola para terem acesso a determinados bens culturais.

Não há como negar, que os estudos acerca da EJA têm avançado conforme citaram Freitas (2007), Paiva (2005), Fávero e Freitas (2011) pois apesar do desafio que é ensinar jovens e adultos, pois muitos cursos de licenciaturas não contemplam em sua grade curricular saberes específicos para essa modalidade na formação inicial. De maneira geral, a educação carrega marcas profundas de estratégias pedagógicas frustradas, não se preocupando com o modo e no que consiste o

aprendizado. Essa falta de sensibilidade se reflete na repetência, na desistência, no grande número de alunos que interrompem seus percursos escolares.

Para tanto, Soares (2003, p.130) cita que a “LDB, Lei9394/96, estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos”. Portanto, os alunos merecem tratamento diferenciado nessa modalidade. E o professor que atua com a diversidade desse público também precisa de uma formação diferenciada para poder compreendê-los; primeiro como pessoas, depois como jovens e adultos matriculados na modalidade.

Ponderamos que a formação inicial e continuada, voltada para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da prática docente, exerce um papel determinante ao oportunizar aos educadores o contato com métodos específicos para a EJA, cujas ausências acarretam insegurança no trabalho docente. De fato, o ideal seria que o professor tivesse uma formação que abrangesse todas as possíveis áreas de atuação. Contudo, por melhor que seja a universidade, seria ilusão pensar que ao concluir a licenciatura o professor estaria completo.

O professor que atua nessa modalidade de educação deve ter uma formação específica para atender o público da EJA, formado por um grupo diferenciado de estudantes. Estes normalmente trabalham, retornando à escola não por obrigação, mas por vontade própria. É um público que pode interromper os estudos a qualquer momento, principalmente quando não consegue atender a uma necessidade emergente, que é saber escrever seu próprio nome inicialmente.

Em seu artigo 37, a LDB nº 9.394/96 reconhece a situação particular desse público, que durante muitos anos foi vítima de políticas públicas para a educação, sendo privado de um dos direitos fundamentais do ser humano: a educação (Brasil, 2002a). Esta mesma LDB, no Art. 26, § 3º, determina que a Educação Física é componente curricular, sendo facultativa nos cursos noturnos. Porém, a redação da LDB foi modificada duas vezes. A Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001, acrescentou o termo “obrigatório” para a prática. Contudo, a Educação Física continuou sendo uma disciplina facultativa aos alunos do curso noturno.

Conforme os ditames da LDB, a Educação Física deve obrigatoriamente estar inserida na proposta curricular da escola nas etapas do Ensino Fundamental e Médio e na modalidade EJA. Entretanto, não é o que acontece na prática. É difícil encontrarmos a Educação Física inserida no currículo das escolas do Ensino Médio

noturno. Mais difícil ainda é encontrar essa disciplina na modalidade EJA no período da noite. Nessa perspectiva, o termo “obrigatório” se apresenta como algo supérfluo, pois, de fato, não se faz da Educação Física uma obrigação das escolas.

Este é um ponto comum entre as duas áreas de ensino, na medida em que nem toda escola oferta a modalidade EJA, assim como também não dispõe de EF no período noturno. Embora ambas as ofertas sejam obrigatória, a realidade não mostra isso, tornando-se um prejuízo para os jovens e adultos que buscam por sua escolarização e não a encontram na escola do bairro onde residem. E quando a EJA está incluída na proposta da escola nem sempre a Educação Física está inserida nessa modalidade, lembrando que sua oferta também é obrigatória. Diante disso, evidenciamos um distanciamento entre o legal e o real, entre aquilo que é previsto em lei e o que realmente é efetivado nas escolas.

A Lei vigente, a de nº 10.793, de 1º de Dezembro de 2003, referente à questão, transfere para os alunos a escolha da participação na disciplina Educação Física. Ou seja, o caráter facultativo não é mais da escola; esta deve oferecer a disciplina. Entretanto, cabe aos alunos decidir se participa ou não das aulas, caso se enquadre nos critérios estabelecidos pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, segundo o qual o aluno não é obrigado a participar das aulas caso cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; tenha maior de trinta anos de idade; estiver prestando serviço militar inicial; ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática de Educação Física; ou ainda que tenha prole.

A Lei vigente torna obrigatórias as aulas de Educação nas escolas e na modalidade EJA, sendo facultativas para alguns casos. A realidade dentro das escolas onde a disciplina EF passa a ser admitida no ensino noturno de algumas escolas é outra. A partir dos ditames legais, a EF deveria estar inserida dentro da proposta curricular de todas as escolas, inclusive na EJA, já que se trata de uma modalidade do Ensino Básico. A escola não pode abdicar de promover o acesso dos alunos aos ensinamentos dessa disciplina. O fato de não incluir a Educação Física na escola deveria implicar em sérias consequências. A Secretaria de Educação de Alagoas deveria ser a primeira instância a se preocupar com a negligência das escolas que não ofertam a disciplina, com o que apresentam como real dentro delas.

Percebemos que os sujeitos da pesquisa estão inseridos em alguns dos critérios citados no decreto, a exemplo: (5) cinco dos sujeitos pesquisados trabalham em média oito horas por dia, tanto no mercado de trabalho formal (lojas) quanto no

mercado de trabalho informal (artesanato, feira livre, dentre outros); (5) cinco dos sujeitos têm mais de trinta anos; (8) oito têm filhos. Dessa forma, o Decreto-Lei nº 1.044/69 vem dizer ao aluno, de forma indireta: você que tem filho, ou tem mais de trinta anos, poupe suas energias, você não precisa se movimentar.

No entanto, nenhum desses critérios se estabeleceu como justificativa dada pelos sujeitos para não participarem das aulas práticas. As razões apontadas foram outras, a saber: dor na coluna ou nós pés, doença hipertensiva e desmotivações pessoais. Certamente, a realidade dos alunos da EJA pode estar inserida nos critérios estabelecidos na Lei, mas acreditamos que o fato de uma mulher ter filho (os) não se caracteriza um impedimento para a realização de atividade física. Compreendemos que um fato não interfere no outro. Assim como o fato de um indivíduo ter 30 anos não irá impedi-lo de praticar esportes. Ao contrário, cada vez mais o ser humano busca meios para retardar o envelhecimento, como a busca por uma alimentação saudável, qualidade de vida e bem-estar através do movimento do corpo. Infelizmente, vemos estes dois critérios supracitados como uma maneira de subjugar a capacidade humana de se adaptar e estabelecer novos desafios para si.

Outra análise diz respeito às “transferências” de ensino em relação à EF. Conforme o PCN, os procedimentos de ensino e aprendizagem serão os mesmos no período diurno, cabendo, no turno noturno, adaptações em relação ao tempo das aulas e às características dos grupos. Os alunos que estudam à noite são em sua maioria constituídos de trabalhadores e com idade diferenciada do público dos cursos diurnos, devendo caracterizar um padrão próprio de abordagem, o que não deve significar diferencial quanto à qualidade do ensino e aprendizagem oferecida.

Entendemos que adaptar a metodologia de ensino para outro tipo de público, é um modo complicado e talvez ineficaz de atingir as finalidades básicas da Educação Física, além de ser uma visão limitada das possibilidades de aprendizagem dos alunos, visto que a metodologia de ensino desenvolvida pelo professor poderá contribuir para a efetividade desse processo. Criar uma metodologia adequada seria o ideal, principalmente quando se trata de jovens e adultos com características pessoais, físicas, emocionais e culturais tão diversas.

O desenvolvimento da Educação Física na EJA deve estar integrado à proposta pedagógica da escola, com vistas a propor aos alunos meios de promover, estimular e incentivar tal disciplina; os conteúdos precisam estar ligados à realidade sociocultural deles. Assim, de acordo com Brasil (2002a, p.200), “a escolha de

objetivos e conteúdos deverá se pautar pela diversidade presente nas vivências dos diferentes grupos que chegam à escola. Esse movimento ocorre a cada novo período”, que pode ser associado às possibilidades de relacionamento com outras áreas do conhecimento, integrado aos projetos de trabalho e aos conteúdos predeterminados no planejamento e no projeto político pedagógico da escola<sup>5</sup>.

Colaborando efetivamente para a construção e consolidação de uma Educação Física escolar que possa legitimar-se na escola e, por conseguinte, na EJA, Bracht (2005) aponta duas perspectivas que tangenciam a legitimidade da disciplina: a possibilidade e necessidade de se organizar seu currículo e a busca da afirmação de seus saberes. Tratar da inserção da Educação Física no currículo escolar é uma tarefa constante para a modalidade, no sentido de se configurar como componente curricular relevante para os alunos.

É sabido que na busca da melhoria da prática pedagógica da EJA, a Educação Física, enquanto ação pedagógica, também deve estar comprometida com a perspectiva da escolarização dos jovens e adultos. Assim sendo, existem muitas abordagens pedagógicas que atendem as necessidades da disciplina, onde há sempre características pessoais combinando-se com as linhas pedagógicas, configurando as necessidades dos conteúdos e as ações dos docentes.

Ainda é bastante problemático definir a Educação Física no currículo escolar, pois ela pode atingir vários objetivos, o que depende do posicionamento do professor quando seleciona os conteúdos e elenca seus objetivos, variando de prática para prática. Embora a problemática da legitimidade da Educação Física escolar ter sido apontada por diversos autores, entre os quais Kunz (1994), Bracht (1992; 1999; 2001), Piccolo (1995), a discussão é feita na maioria dos casos em tom de denúncia e de alerta para as consequências que poderia trazer para a área. Ainda constatamos uma carência de estudos que avancem na compreensão da realidade em que se encontram imersos os professores de Educação Física escolar.

No entanto, destacamos um trabalho que nos parece paradigmático. Almeida (2004) nos mostra que mesmo um professor que se insira na escola com pretensões de mudança, enfrenta uma cultura escolar nem sempre favorável às mudanças,

---

<sup>5</sup> Em relação ao projeto político da escola pesquisada, não foi observado nada em relação à disciplina Educação Física, dessa forma, permaneceu a dúvida sobre a concepção de EF e qual as diretrizes dessa disciplina deveriam ser seguidas.

levando o professor ingressante a se adequar ao modelo dominante, calcado em uma compreensão de Educação Física enquanto prática.

Sobre a cultura escolar, em particular, é lugar comum no imaginário docente pensar que as instituições privadas apresentam condições mais favoráveis à inovação e a um trabalho qualificado do que as instituições públicas. Porém, essa ideia revela muito pré-conceito e pouca densidade acadêmica.

De fato, as condições materiais de trabalho das escolas públicas, conforme constatamos na escola pesquisada, são pouco favoráveis, em sua maioria, para um trabalho inovador. Entretanto, levamos em consideração que as aulas de Educação Física oferecem uma gama de possibilidades materiais para seu desenvolvimento, através da utilização de garrafas pet, baldes, tnt, dentre outros materiais. Necessariamente, a escola deve disponibilizar materiais específicos para as aulas de Educação Física, contudo cabe também professor da disciplina qualificar o seu trabalho, buscando através da criatividade superar desafios, a fim de fortalecer a modalidade como área de conhecimento na modalidade EJA.

É nas aulas de Educação Física que podemos discutir a atividade física conceitualmente, questionar o que ela representa para determinado grupo ou para a sociedade, trabalhar aspectos relativos aos conhecimentos procedimentais e atitudinais da cultura corporal do movimento, além de mostrar os benefícios da prática regular de atividades físicas, “de tal modo que eles desejem continuá-las também fora da escola. Espera-se que os alunos da EJA sejam capazes de assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas e esteja consciente da sua importância” (BRASIL, 2002a, p.194). Assim, propiciar uma educação para a autonomia da escolha de atividades que alcancem os seus objetivos acerca da atividade física dentro e fora do espaço escolar é uma das funções dessa disciplina.

Cada vez mais, os hábitos saudáveis se impõem como uma necessidade, mantendo uma relação direta com a saúde. Diante disso, a EF deve também atender a essa necessidade imposta pela sociedade, no sentido de primar pelo bem-estar e pela qualidade de vida dos alunos, despertando nestes a vontade de preservar esses hábitos ao longo da vida, diminuindo o risco de doenças como hipertensão, acidente vascular cerebral (AVC) e diabetes, através dos benefícios que causa.

O trabalho de recontextualização dos conhecimentos inerentes a cada componente curricular, em especial da Educação Física, objeto de nossa investigação, segundo as características, necessidades e interesses dos alunos é

muito importante para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos jovens e adultos, que não são as mesmas dos alunos do ensino dito “regular”. Os alunos da EJA “já possuem uma representação da escola e das atividades físicas em geral, formada a partir das vivências que compõem a história pessoal de cada um. Essas representações podem ser positivas ou negativas” (BRASIL, 2002a, p.194-195), influenciando o comportamento dos sujeitos durante as aulas.

Por essa razão, há de se criar uma metodologia para este público, diferenciada daquela empregada nos cursos diurnos ou no ensino dito “regular”. É importante que o professor da EJA observe e considere a situação de cada aluno, identificando seu potencial para um melhor resultado de aprendizagem, que leve em consideração sua experiência de vida. De acordo com Brasil (1998), é relevante um esforço significativo de todos os profissionais envolvidos com os cursos noturnos, para que se criem as condições de valorização desse universo de conhecimento, de modo que se possa ter mais um núcleo de difusão dessa cultura, que, antes de ser administrada pela obrigatoriedade legal, tem seu valor na construção da cidadania.

Assim, para que a cultura corporal de movimento seja desenvolvida na EJA, é necessário compromisso dos professores que atuam na modalidade Educação de Jovens e Adultos, assim como uma formação inicial com métodos adequados para este público e condições reais para seu desenvolvimento. É necessária também uma formação continuada para que os professores possam reciclar suas práticas e conhecer outras possibilidades, observar e ouvir as demandas dos alunos, levar em consideração as particularidades e dificuldades dos alunos em prol da melhor estratégia, dentre outros aspectos. Dessa forma, elaborar uma proposta de ensino relacionada aos interesses e possibilidades dos alunos da EJA não é tarefa fácil. Segundo Brasil (2002a, p.195), as Diretrizes Curriculares Nacionais enfatizam que:

O desenvolvimento de uma proposta de Educação Física para Educação de Jovens e Adultos constitui-se, simultaneamente, numa necessidade e num desafio. É preciso reconhecer que chegou o momento de olhar para esse segmento da sociedade brasileira e buscar novas formas de viabilizar o seu acesso a esse saber. Trata-se de ajustar a proposta de ensino aos interesses e possibilidades dos alunos de EJA, a partir de abordagens que contemplem a diversidade de objetivos, conteúdos e processos de ensino e aprendizagem que compõem a Educação Física escolar na atualidade.

Em síntese, a Educação Física inserida na modalidade EJA passa por inúmeras dificuldades para a sua implantação, pois muitos professores ainda acreditam que a disciplina em questão está voltada apenas para o gesto motor.

Muitas vezes influenciados pelas práticas esportivas no Ensino Médio ou por não terem tido uma formação inicial que contemplasse esse público, os docentes acabam “adaptando” as ações realizadas no Ensino Médio para a EJA.

Os professores também podem querer reproduzir as aulas de Educação Física que tiveram durante a infância. Outro motivo, que pode justificar as atitudes relacionadas, deve-se ao fato de alguns professores de Educação Física ainda carregarem as marcas de uma formação técnica restrita, recorrente até o final da década de 1970, haja vista que os aspectos pedagógicos voltados para os procedimentos atitudinais e conceituais somente passaram a ser vivenciados nas instituições de Ensino Superior a partir da década seguinte.

Conforme Brasil (2002a, p.194), “o professor deve problematizar, interpretar, relacionar e compreender junto com os alunos as amplas manifestações de sua área de ensino, de forma que eles entendam o significado das práticas corporais”. Assim, os trabalhos educativos com jovens e adultos devem estar aliados com atividades práticas que colaborem para o desenvolvimento e permanência do aluno na escola.

Dessa maneira, favorecerá o desenvolvimento em todos os âmbitos possíveis, alargando as competências e habilidades, preparando o aluno para lidar com os novos desafios que a vida moderna tem requerido. É neste sentido que esperamos que a Educação Física contribua para a formação e ampliação das possibilidades cognitivas do aluno da EJA, comprometendo-se com a formação da cidadania e estimulando o interesse dos alunos em usufruir as práticas corporais que essa disciplina pode oferecer para a melhoria da qualidade de vida.

Nessa perspectiva, o papel da Educação Física ultrapassa o ensino de esporte, ginástica, jogos, danças, atividades rítmicas e expressivas e o conhecimento sobre o próprio corpo, em seus fundamentos, técnicas e organização. Inclui também valores subjacentes, relacionados às atitudes dos alunos frente às atividades corporais. Com isso, busca-se garantir o direito do aluno de saber por que está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos, relacionando principalmente com o mundo do trabalho.

Isso conduz, afirma Franco (2004, p.171), à percepção das representações sociais como “importantes indicadores que se refletem na prática cotidiana, tanto de professores quanto de alunos, sem contar com os demais profissionais envolvidos no exercício de suas competências”, servindo de referência para a construção da

prática docente, que poderá ser sistematizada, com base naquilo que os alunos trazem como representação.

Nessa direção, o conhecimento das representações sociais em circunstâncias educacionais considera todas as relações e interações dos sujeitos, tornando-os mais próximos da realidade, constituindo-se instrumento poderoso para sugerir imagens e conceitos sobre como o professor poderá estruturar seu mundo profissional e sua proposta de ensino a partir dos diálogos entre alunos e professor.

Para romper com determinados estigmas da Educação Física escolar, é preciso que o professor desenvolva atitudes reflexivas, de modo que reconheça que pode promover mudanças através da compreensão que possuem de seu próprio trabalho, seja em termos gerais da sua prática pedagógica, seja em termos mais específicos, relacionados à Educação Física. Na próxima seção, enfocaremos o trabalho docente, de como este se contextualiza a partir dos saberes provenientes da formação acadêmica e da experiência de trabalho dos professores.

### **1.3. Trabalho docente – compromisso com o conhecimento**

No item anterior, tratamos da cultura corporal de movimento inserida na modalidade de ensino EJA, de como é fundamental que esta disciplina também esteja relacionada aos interesses dos jovens e adultos. Disso exposto, abordamos nesse tópico questões relacionadas à atuação docente na EJA. De antemão, podemos dizer que os conhecimentos adquiridos são reconstruídos ao longo da experiência docente, consolidando-se aos poucos através da ação. Nesse sentido, o professor consegue sistematizar sua prática profissional à medida que recorre a esses saberes, compartilhando, conseqüentemente, seus conhecimentos.

Num contexto educacional geral, a profissão de professor exige vários tipos de saberes, alguns deles são advindos da formação inicial e da formação continuada, enquanto outros são desenvolvidos ou ampliados mediante a execução do trabalho, que são os saberes da experiência. É evidente que o desempenho da atividade de ensino abarca um conhecimento específico. A profissão vai sendo construída conforme a articulação que o professor faz entre o uso de seu conhecimento e suas habilidades para concretização da tarefa e o uso da reflexão constante durante a sua prática docente, a fim de buscar melhorias em seu ensino, almejando a competência e o comprometimento com a aprendizagem dos alunos.

Em relação à atuação do professor, vale ressaltar que seu trabalho perpassa a necessidade do ensino. Trata-se, afirma Sacristán (1999, p.66), de “uma prática social que ocorre na interação entre professores e alunos porque ambos refletem a cultura e o contexto social a que pertencem”, cuja prática do ensino está marcada por sua experiência, igualmente com o diálogo com a realidade e seus pares no desempenho da sua atividade de ensino, contemplando assim um conhecimento específico. A esse respeito, Tardif (2012) destaca a compreensão da natureza do ensino, enfatizando que é inteiramente necessário levar em conta a subjetividade dos professores em atividade, já que o professor não é somente alguém que executa conhecimentos produzidos no meio acadêmico; é um sujeito que toma sua prática a partir do significado que ele mesmo atribui, um sujeito que possui conhecimento e um saber-fazer proveniente de sua própria atividade. “Ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente”, afirma Tardif (2012, p.20).

Em relação ao ensino da disciplina Educação Física na escola, sua metodologia é obrigatoriamente dividida entre aulas teóricas e práticas. Dessa forma, os alunos matriculados em alguma das fases do ensino, a partir do ensino fundamental, incluindo-se a EJA, terão que frequentar as aulas teóricas, mais conhecidas como as aulas em sala de aula, e as aulas práticas, que são as aulas desenvolvidas na quadra. Assim, teoria é o conteúdo apresentado na sala de aula, qualquer que seja ele, e prática é a atividade na piscina, quadra, pista, etc.

Entretanto, consideramos que o contexto pedagógico de uma aula não está desvinculado do aporte teórico e prático. Nessa direção, compreendemos que no momento da aula teórica o professor aborda exemplos práticos, assim como na aula prática aborda também a teoria. Portanto, as aulas se complementam. Nesse sentido, assumimos a posição de que a teoria e a prática caminham juntas; isto é, a teoria caminha à luz da prática e vice-versa<sup>6</sup>.

Porém, na prática os conteúdos abordados em ambas as aulas são selecionados a critérios pessoais do professor, por meio daquilo que acredita ser viável e coerente com seus saberes relacionados com a cultura corporal de movimento. Ademais, aprendem por tentativa e erro, e adequa suas ações às

---

<sup>6</sup> Não estamos abordando com essa afirmação a dicotomia entre teoria e prática. Dessa forma, não defendemos a divisão da Educação Física em dois elementos, embora compreendemos o fato dessa disciplina ter aulas na sala de aula e num ginásio poliesportivo.

demandas institucionais e às aspirações da comunidade. Neste processo, seleciona e adapta conteúdos e estratégias de ensino aprendidas na sua formação acadêmica, desprezando outros em sua aplicação.

Nessa perspectiva, Tardif (2012) considera que o saber dos professores é o saber deles, está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola. Por isso, é necessário estudá-lo, relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente, de modo que cada docente experimente sua realidade de forma diferenciada. Na maioria dos casos ocorre uma integração entre os saberes profissionais, os saberes experienciais e os saberes da formação profissional inicial e formação continuada. Os conhecimentos adquiridos são, então, aglutinados, e adquirem novo sentido diante das situações de trabalho.

Os saberes docentes têm sido objeto de estudo por representar a possibilidade de compreender os elementos que estruturam o trabalho docente, visto que este requer do professor um fazer que atenda a diversidade de situações que ocorrem no cotidiano escolar. Autores como Freire (2005), Tardif (2012) e Guimarães (2004) consideram que é possível perceber o trabalho docente como espaço não apenas de mobilização, mas também de produção de saberes. A ênfase nos saberes docente proporciona discussões sobre sua relação com a identidade da profissão docente. No tocante a esta profissão, as reflexões sobre ela têm assumido um significado especial na maneira de ser professor, considerando-se que a ação profissional do mesmo está condicionada por uma série de fatores e inserida num processo muito mais amplo que o seu espaço e tempo de atuação.

Para Borges (1998, p.50), os saberes docente são “o conjunto de saberes que o professor possui não só no que diz respeito aos conhecimentos já produzidos que ele transmite, mas também ao conjunto de saberes que integram sua prática e com os quais ele estabelece diferentes relações”. Esses saberes são entendidos como elementos presentes na formação pessoal e profissional do professor, oferecendo um entendimento da prática pedagógica e macetes advindos da sua experiência, mostrando uma identidade que aos poucos vai se consolidando na sua ação.

A formação docente influi na maneira de enfrentar a realidade profissional e deve ser entendida como um processo inacabado, em constante movimento de transformação, que se modifica com o passar dos tempos e de acordo com as

experiências vividas pelos docentes. Nesse sentido, os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes dos saberes do senso comum, sobretudo dos saberes que foram vivenciados na sua própria infância. Nesse sentido, a ação pedagógica dos professores guarda forte relação com características da personalidade e vivências anteriores.

Em seu dizer, Schön (1998) enfatiza que os conhecimentos tácitos, construídos na prática profissional, precisam ser identificados e valorizados na formação profissional. Conhecimento tácito é aquele que o indivíduo adquiriu ao longo da vida, geralmente é difícil de ser formalizado ou explicado, pois é subjetivo e inerente ao indivíduo. Entendemos que a prática cotidiana aparece e reafirma a segurança e as crenças dos professores, constituindo os seus saberes experienciais. Os conhecimentos advindos de uma formação acadêmica, assim como o conhecimento tácito se fundem na ação cotidiana do docente, que aprimora sua prática. “A competência de um bom profissional assenta-se no conhecimento tácito aliado ao conhecimento da ciência e das técnicas, trazendo-lhes uma dimensão criativa”, asseguram Correia e Ferraz (2010, p.282).

É através dos saberes provenientes de sua experiência que o professor consegue sistematizar melhor sua prática profissional. A própria prática lhe fornece subsídios para melhorar sua atuação profissional. A prática reflexiva cotidiana auxilia a transformação da ação do professor, que aos poucos modifica a capacidade de desenvolver sua profissão, melhorando suas competências. Assim, a atividade permite que o indivíduo execute o prescrito ou as normas de sua profissão, como também oferece a oportunidade de reformulá-la com o passar do tempo, alterando aquilo que foi planejado. Assim, tanto o conhecimento adquirido nas instituições de formação quanto o conhecimento adquirido através das experiências e vivências práticas da profissão orientam a ação dos professores, colaborando para o desenvolvimento de práticas de maneira eficaz, aperfeiçoando suas possibilidades de ensino, moldando, aos poucos, seus hábitos profissionais. Por conseguinte, o conhecimento, a experiência e a vivência produzem sensação de competência.

A competência se revela, pois, na ação. Segundo Perrenoud (2001), é na prática cotidiana que os professores mostram suas capacidades, que exercitam suas possibilidades e atualizam suas potencialidades. É no fazer que se revela o domínio dos saberes e o compromisso com o que é necessário, concretamente. Logo, não é qualquer fazer que pode ser chamado de competente. Neto Elydio (2002, p.43)

pondera, no entanto, que o professor enfrenta desafios na sua formação no que se refere ao desenvolvimento de competências, definindo-as como “capacidade de apreciar e resolver determinado assunto ou problema”. Assim, ao transportar esse conceito para a prática educacional, imagina que “competência é a capacidade de responder satisfatoriamente aos problemas da educação escolar”.

Ainda sobre esta temática, Perrenoud (2001, p.23) parece ir mais longe ao considerar que a competência docente “é a capacidade de um sujeito de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas”. Tem, portanto, exigências, técnicas, políticas, profissionais e humanas. Quanto a isso, é interessante relatar que a atividade docente é determinada a partir da forma como a sociedade é organizada. Entende-se, dessa forma, que quem realiza uma atividade, além de fazer o prescrito, o questiona e o transforma. Constrói, ao mesmo tempo, seu estilo profissional.

Os diversos papéis assumidos pelos professores e as inúmeras tarefas que lhes são atribuídas não retiram o aluno do centro da atividade deste profissional. De acordo com Tardif e Lessard (2005), apesar de diversa, a prática docente se mantém centrada nos alunos, em torno dos alunos e para os alunos. Para os estudiosos, o espaço da sala de aula se assemelha a um território inviolável de autonomia do professor e é ali que atua de diferentes maneiras. Efetivamente, a pedagogia se ocupa dos processos educativos, métodos e maneiras de ensinar, mas não apenas disso. Libâneo (1998) ressalta que a pedagogia é uma atividade humana propositada, pois indicam fins desejáveis do processo de formação, o que implica escolhas, valores, compromissos éticos, a partir dos quais se definem formas metodológicas e organizativas de transmissão de saberes e modos de ação.

A prática pedagógica não é simplesmente um método de ensino. Nela estão contidos fatores e hábitos pedagógicos que constroem o dia-a-dia dos agentes educacionais. A concepção voltada para a reflexão sobre a prática e na prática promove uma série de mudanças no perfil do profissional da educação inserido na sala de aula, que poderá, através da reflexão e do pensamento crítico, identificar a atual situação de sua prática docente, identificando o saber que está sendo construído, verificando, assim, sua legitimidade e validade enquanto ato que proporciona conhecimentos significativos para os educandos envolvidos nesse ato.

Ainda de acordo com Libâneo (1998, p.19), a prática pedagógica não se finda no momento de uma aula, pois “reduzir a prática pedagógica ao modo como se

ensina, ao modo de ensinar matéria, ao uso de técnicas de ensino, é partilhar uma concepção simplista de pedagogia, é entender o pedagógico como sinônimo de metodológico”. Conforme o estudioso, a pedagogia é uma diretriz orientadora da ação educativa que se inicia bem antes do momento propriamente dito da aula e não termina com o fim desta; vai além, no que poderíamos chamar de um processo contínuo que se complementa cotidianamente.

Portanto, valorizar a exposição, a argumentação, a reflexão e a substituição da discussão pelo diálogo podem contribuir para colher bons resultados diante do compromisso social e político do professor que atua na EJA. Saberes e experiências são requeridos ao professor dessa modalidade de ensino e devem ser debatidos, em face de sua singularidade. Como destaca Nóvoa (1997, p.14), a “maneira de ensinar evolui com o tempo e com as mudanças sociais”, considerando que nela há uma contínua interação entre docentes e discentes norteando o trabalho do professor. Dentro dessa perspectiva, no item seguinte abordaremos como se configura o trabalho do docente em Educação Física, quando compartilha os conhecimentos desta disciplina com os jovens e adultos da EJA.

### **1.3.1. O trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos: o ser professor de Educação Física**

Tratar da Educação Física sob o enfoque da atividade profissional específica do professor na modalidade EJA, traduz-se como expressão das dificuldades teóricas e práticas que a Educação Física escolar enfrenta, tanto em relação ao cenário de atuação do professor, quanto à multiplicidade dos papéis que ele exerce. É nesse sentido que desenvolvemos esse tópico, para salientar o quanto é complexo ser professor de Educação Física neste país, o qual vem abrindo constantemente mão de um ensino sistematizado e de qualidade para seus alunos por inúmeras razões, como desvalorização da disciplina por parte da direção das escolas, baixos salários, falta de materiais adequados para as aulas práticas, falta de espaço físico adequado, dentre outros. Assim, buscamos evidenciar o caráter reflexivo da área de ensino, para auxiliar o trabalho desse professor que necessita, na medida do possível, pensar e repensar todos os momentos das suas aulas.

Historicamente, a Educação Física passou por diversas modificações e entendimentos, desde as escolas de ginásticas, adentrando pelo higienismo e

militarismo até sofrer ampla influência dos pensamentos e tendências pedagógicas, conforme explicitado. A partir deste entendimento, ganha relevo o estudo da prática docente desse cenário; muitas concepções sobre o ser professor são formadas antes do ingresso na universidade, porém se consolida na prática profissional.

Quanto ao trabalho do professor de Educação Física na EJA, seria necessário propor aos alunos meios de promover, estimular e incentivar tal disciplina, pois os conteúdos precisam estar ligados à realidade sociocultural deles, onde o professor necessita realizar reflexões para que a seleção dos conteúdos seja significativa para a real aprendizagem dos alunos dentro da perspectiva da Educação Física escolar.

É preciso fazer com que esses alunos compreendam estas relações e passem a valorizar a prática das atividades físicas, colocando-as como parte das suas atividades diárias. Os professores de Educação Física que não planejam suas aulas poderão reduzir as possibilidades de ensino dos alunos, que deixam de ter acesso a um ensino gradual e organizado. Diante disso, é necessário que o professor de EF compreenda que também é um educador, portanto responsável, juntamente com todo o corpo docente, pelo processo educacional formal de seus alunos. Nesse processo de construção do conhecimento, e conseqüentemente, da sua prática, entra em cena a inserção do professor nas relações sociais, seu itinerário pessoal ou familiar, sua identidade e a imagem de si mesmo.

Para Machado (1995), o professor, no desempenho de sua função, pode moldar o caráter, deixando marcas de grande significado nos alunos em formação. Ao desenvolver sua prática, o professor se torna uma referência para seus alunos e alunas. Em termos de atitudes e comportamentos, sua conduta poderá servir de referência, de modelo a ser seguido. Quanto a isso, Neira (2006) ressalta que muitas vezes o comportamento do professor está amparado pelo o que ele entende sobre Educação e Educação Física, pela sua concepção de escola, aprendizagem e, também, pelo que a escola na qual ele trabalha entende sobre estes aspectos.

Querendo ou não, o professor de Educação Física é veiculador de sentidos, valores, intenções, entre outros fatores sociais que viabilizam o educando para a apreensão da vida em sociedade. Contudo, alguns professores e professoras interessados em realizar seu trabalho e apresentando reais necessidades de ampliar sua capacitação profissional, sentem-se presos a um sistema que não produz condições que permitam a busca de novos conhecimentos. Sendo assim, em determinadas situações o professor tem dificuldades em modificar sua prática, em

outras é apenas um comodismo. Assim, desenvolve seu trabalho sem perspectivas e sem objetivos, resumindo sua prática apenas ao fazer por fazer. O contexto de cada escola ajuda a determinar a opção de alguns professores pela metodologia apropriada; após algumas tentativas descobrem a melhor maneira de ensinar.

Para implementar a prática do professor, Dias da Silva (1995), mencionado por Darido (2003), argumenta que três aspectos são relevantes: o domínio do conteúdo e metodologia, o envolvimento e apropriação da realidade dos alunos e o caráter reflexivo do trabalho docente. Os aspectos anteriormente citados colaboram para a melhoria da prática do professor, que coordena seus saberes e suas técnicas levando em consideração o contexto social no qual os alunos estão inseridos, desenvolvendo seus métodos em consonância com essa realidade. Quanto ao caráter reflexivo, este auxilia o professor a repensar todos os momentos da aula, fornecendo subsídios para a busca de uma melhor qualidade no seu trabalho.

Um modelo a ser tomado como base é o proposto por Donald Schön, através do qual, afirma Darido (2003, p.105), “o professor reflete o tempo todo sobre suas ações, construindo e comparando novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir problemas”. Nesse sentido, o modelo de Donald Schön propõe ao professor refletir sobre sua prática para que possa analisar o que pode ser planejado, o que pode ser feito e refeito, compreendendo, por conseguinte, melhor sua prática pedagógica, enfrentando e solucionando problemas do dia-a-dia, assim como buscando novas estratégias para inovar a sua ação, através da reflexão, que fornece elementos para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Ainda em conformidade com Darido (2003, p. 105), a proposta de Schön (1992) relaciona três momentos:

O conhecimento na ação; a reflexão na ação; e a reflexão sobre a ação. O conhecimento na ação acontece um pouco antes de o professor iniciar sua aula e é um momento em que reflete sobre as possibilidades humanas e materiais que possui. Já a reflexão na ação ocorre durante a aula, no instante exato em que esta está acontecendo, possibilitando ao professor tomar novas decisões sobre os problemas que vão surgindo. Imediatamente após a aula (e durante um certo tempo depois), o professor passa a refletir sobre os acontecimentos da mesma, como tomou decisões, quais poderiam ser diferentes, o que faltou para que a mesma fosse melhor, enfim, o que deu certo ou errado.

Contudo, nem sempre tais aspectos são compreendidos e desenvolvidos pelos professores e professoras, que não trazem para o espaço pedagógico a reflexão na ação e sobre a ação. Sendo assim, os resultados do processo de ensino-aprendizagem e da socialização e dos inúmeros aspectos que caracterizam a prática ficam desvalorizados. Diante dessa situação, é de extrema importância que os saberes sejam compartilhados em prol de um objetivo comum.

Os saberes dos professores de Educação Física escolar não são tratados aqui como simples objetos de pesquisa. Trata-se de sujeitos competentes, detentores de um saber-fazer que contribui numa troca de parceria (lado a lado) com a pesquisadora. Toda pesquisa que envolve ensino tem “o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana” (TARDIF, 2012, p. 230). A articulação entre os saberes do professor e as ressignificações atribuídas a esses conhecimentos poderá fornecer um panorama que indique elementos para a discussão de sua atuação, segundo a compreensão das RS. Para Veronese e Guareschi (2007, p.9), as representações “são matrizes geradoras de ações e comportamentos”, na medida em que essa teoria auxilia os sujeitos sociais a se localizarem no mundo, consolidando sua identidade.

É importante estabelecer uma relação acerca do saber e do fazer pedagógico. Desse modo, Schön apud Bracht (2005) enfatiza que é preciso investir positivamente nos saberes de que o professor é portador, pois os problemas da profissão docente comportam incertezas que, na prática, têm se apresentado como um grande desafio, principalmente na disciplina Educação Física, especialmente se essa prática não remete a constantes reflexões sobre a ação.

Tendo em mente que o professor é um dos personagens principais no processo de ensino-aprendizagem, é necessário que ele compreenda que, a partir da reflexão sobre a ação é que podem surgir os processos de significação, ampliando sua compreensão e atuação frente ao ato complexo da docência, o que implica superar os problemas e desafios dessa profissão. Por isso, não basta apenas ter o domínio do conteúdo e de algumas técnicas pedagógicas, é preciso ir além. Como bem diz Schön (2000), a prática profissional deve ser aprendida por meio da iniciação na profissão, porém aprender com a prática não é aprender receitas para solucionar problemas, sim compreender como profissionais competentes raciocinam sobre situações indeterminadas da prática.

A respeito da última citação, entendemos que a prática profissional do professor de Educação Física é advinda da ação cotidiana, assim como das experienciais práticas, onde ele aprende e compreende aquilo que faz, na medida em que executa e reflete sobre sua ação. Pode-se dizer que a sua atividade não se remete somente às normas ou prescrições de trabalho, mas também ao que é de fato realizado pelo professor no momento em que exerce seu ofício profissional.

A atividade, que se realiza no momento de trabalho do professor, faz parte de sua história social e subjetiva. “A atividade é a apropriação das ações passadas e presentes de sua história pelo sujeito”, observa Clot (2007, p.14). O exercício docente possui uma dimensão subjetiva que visa alcançar uma intenção, um objetivo prescrito por parte do professor quando faz seu trabalho. Mas, nem tudo que planejamos para uma determinada atividade, é de fato realizado, pois, nossa intenção ou pensamento, com base em Vygotsky (2000), pode vir a “fracassar”.

Nesse sentido, a atividade pode ser compreendida a partir daquilo que o professor consegue ou não realizar. Apesar de uma valorização da prática da atividade física, além do aumento da mídia nas questões relacionadas ao esporte, principalmente em virtude do campeonato mundial de futebol de 2014 ocorrer aqui no Brasil, parece que esses fatos e transformações não afetam significativamente o contexto das aulas de Educação Física. Na escola, alguns professores não incluem em suas práticas docentes a linguagem múltipla que a Educação Física abrange, conforme preconiza a cultura corporal de movimento, indicando como conteúdo didático as danças, lutas, ginásticas, esportes, jogos e brincadeiras.

Quando se fala em experiências pedagógicas, segundo Molina Neto (1997), é comum verificar, especialmente nas escolas públicas, que as ações se desenvolverem sob a influência de uma cultura escolar fortemente marcada pelas práticas esportivas que o professor teve durante sua vida escolar como aluno. Diante disso, as aulas de Educação Física resumem-se ao futebol “racha” para os homens e ao queimado para as mulheres. O que se repete nas etapas do ensino básico (Fundamental e Médio). Assim, a prática se comporta de modo puramente repetitivo, tornando maçante o aprendizado. Dado este caráter da prática cotidiana, ela apenas consegue agrupar as experiências do dia-a-dia sem superá-las.

Esse fato é preocupante, já que a própria constituição profissional é resultado da interação entre os contextos nos quais o professor se insere e não apenas da mera reprodução de experiências de outras realidades. O professor deve ter clareza

acerca das questões que deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, situando-o como produção da cultural corporal.

Além das dificuldades teóricas que a Educação Física escolar enfrenta, também é grande a multiplicidade dos papéis que os professores exercem, principalmente no contexto dessas escolas. A quantidade de turmas, o número de alunos a atender, o número de horas dedicadas à prática docente e a falta de tempo para a capacitação desejada, vêm comprometendo tanto a qualidade de vida quanto a melhoria profissional dos professores (SANTINI e MOLINA NETO, 2005).

Consideramos também que as condições do ambiente em que o professor ministra sua aula vem contribuindo para essa falta de qualidade. A sala de aula do professor de Educação Física, em sua maioria, resume-se a um espaço aberto de terra batida, onde tanto o professor quanto os alunos são expostos ao sol. Do contrário, a aula é cancelada por conta da chuva, no caso das aulas que ocorrem em horário matutino e vespertino; isso sem comentar a falta de materiais. Ressaltamos, porém, que a falta de material didático nas escolas reflete a pouca ou nenhuma importância dada à Educação Física pelas autoridades educacionais.

Nestes termos, não nos resta dúvidas de que a tomada de consciência profissional dos professores, mesmo em condições precárias de trabalho, é o ponto de partida para legitimação e permanência da Educação Física nas escolas. Diante dessa realidade, a maneira que alguns professores desenvolvem suas competências não é bem vista por seus pares, já que existe uma mesmice das atividades desenvolvidas, o que dificulta ainda mais a constante luta da Educação Física em se afirmar como prática relevante na escola. Nota-se também o empenho com o qual os professores de Educação Física lutam por maiores transformações em suas aulas. Estes compreendem a importância da inserção desta disciplina na escola, buscando amenizar a falta de espaço adequado às aulas práticas e a escassez de bolas, redes, cordas dentre outros materiais, muitas vezes é comprados pelo próprio professor a fim de tornar suas aulas mais interessantes, no intuito de diversificar sua prática pedagógica, ampliando a visão e a vivência dos alunos para com a disciplina.

De qualquer forma, pensar e repensar a inserção da Educação Física no currículo é uma tarefa constante para a área. Ainda é bastante problemático definir a Educação Física no currículo escolar, pois ela pode atingir vários objetivos, o que depende da proposta das escolas e também do posicionamento do professor quando seleciona os conteúdos e elenca seus objetivos, variando de prática para

prática. Há, por outro lado, grande divergência entre os professores sobre o papel da Educação Física Escolar, tornando comunidade e escola indiferentes à Educação Física com enfoque pedagógico, somente a vendo como promotora de eventos.

Fato relevante é reconhecer que a Educação Física não pode ser vista como mera atividade, relegada a algo sem importância no conjunto das disciplinas curriculares, restando-lhe o papel de mera executora de tarefas e/ou atos motores. Dentro dessa ótica, a disciplina é muitas vezes caracterizada pelo fazer por fazer, o que não contribui para o desenvolvimento global dos alunos. A postura profissional do professor competente e comprometido com seu trabalho e principalmente com seus alunos desenvolverá possíveis transformações na realidade de ambos. Isso acontecerá à medida que o docente fundamente sua prática no fazer crítico-reflexivo do ensino da Educação Física, que se constituem na ação cotidiana.

A Educação Física precisa, mais do que nunca, voltar-se para os valores e significados da educação escolar. Para isso, é necessário haver um planejamento da disciplina, integrando-a ao projeto pedagógico da escola, com vistas a atender às necessidades dos alunos, onde os conteúdos sirvam tanto para inserir os alunos na cultura corporal do movimento quanto para a vida.

Embora a Educação Física não possua livro didático para auxiliar o trabalho docente, o professor tem condições de desenvolver suas aulas baseando-se nesses aspectos, o que exige criatividade e disposição para elaborar e executar aulas prazerosas para os alunos. Por meio da autoavaliação e da reflexão da ação e sobre a ação, o professor terá subsídios suficientes para planejar, fazer e rever o cotidiano escolar de sua disciplina, redimensionando o seu trabalho e buscando uma qualidade pedagógica.

Lamentavelmente, posturas adotadas por alguns profissionais contribuem para desmerecer a prática pedagógica da Educação Física e toda a sua importância dentro da escola. Nesse sentido, a EF necessita de uma abordagem ampla, que favoreça uma prática contextualizada, a fim de que esse componente curricular possa se fundamentar em elementos consistentes e críticos, que dialoguem com os aspectos socioculturais dos alunos. A seguir, enfocaremos as lacunas na formação acadêmica dos futuros professores de EF que atuarão na modalidade EJA.

### **1.3.2. Saber Curricular: lacunas da formação profissional em Educação Física para atuar na Educação de Jovens e Adultos**

No item anterior tratamos do trabalho docente na disciplina Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. Neste tópico, trataremos dos vazios que atravessam formação inicial do professor de Educação Física. Sendo uma entre tantas questões discutidas na EJA, a formação de professores vem sendo colocada como uma das estratégias para se avançar na qualidade da educação.

A formação do professor é fundamental para o sucesso da aprendizagem dos alunos que procuram essa modalidade de ensino. O docente que conhece a realidade desses alunos, que por adversas situações de vida se mantiveram a margem da educação dita “regular”, e as dificuldades que eles enfrentam para frequentar a sala de aula, pode contribuir para permanência deles na escola. Assim, pensar a EJA é pensar em fatores pedagógicos, econômicos, sociais e culturais que interferem no campo educacional e lhe confere características peculiares.

O professor que atua na EJA deve estar ciente das especificidades didático-pedagógicas do trabalho com este público, refletindo sua prática diária, transformando-se como profissional e como pessoa. Uma das habilidades necessárias à prática desses profissionais é estabelecer as articulações entre os saberes de experiência trazidos pelos alunos da EJA e o conhecimento escolar, haja vista que nessa modalidade de ensino a organização didático-pedagógica utilizada pelo professor pode ser complementada mediante a ação dos alunos, que se tornam corresponsáveis pelo ensino e aprendizagem dos colegas.

Nessa direção, entende-se que na formação inicial deve ser levada em conta uma formação específica para a atuação na EJA, assim como uma formação continuada efetivada por meio de programas curriculares que estejam voltados para as peculiaridades dessa modalidade de ensino. Isso possivelmente auxiliará e incentivará os docentes a desenvolverem melhor seu trabalho. É notável a necessidade de uma preparação da escola para o desenvolvimento dessa modalidade. As políticas públicas são implantadas nas instituições de ensino sem aviso prévio, sem a devida e necessária preparação daqueles que irão atuar sobre elas. É indispensável a constituição de um corpo docente especializado e disposto a trabalhar diretamente com as especificidades da EJA.

Sobre esta temática, Arroyo (2005) argumenta que um dos mais promissores indicadores de que estamos em um tempo propício para a reconfiguração da EJA é a constituição de um corpo de profissionais educadores(as) formados(as) com competências específicas para dar conta das especificidades do direito à educação na juventude e na vida adulta. Uma das questões que vem ganhando relevância no campo da EJA, ao longo dos anos, é a formação docente voltada para atender as demandas pedagógicas e sócio-educacionais do alunado da EJA. A habilitação para atuar nessa modalidade deve oferecer suporte e segurança para o trabalho docente. Por conseguinte, é preciso ter clareza da diferenciação entre ensinar crianças, jovens e adultos, além de reconhecer os saberes elaborados pelos alunos que já compreendem o mundo e a si mesmo, uma das premissas básicas da EJA.

Contudo, a precariedade da formação está vinculada à ausência de uma formação específica nos cursos de graduação em Pedagogia, origem acadêmica da maioria dos profissionais de educação (SOARES, 2007). A formação de professores da EJA, na dimensão apresentada por Soares, ainda é considerada escassa em âmbito acadêmico. Quando se trata de formação de professores, ainda são predominantes as discussões voltadas ao atendimento de crianças e adolescentes.

Levando-se em consideração que a modalidade EJA está inserida na Educação Básica, a LDBEN nº 9.9394/96 define que a formação docente para esta modalidade ocorrerá em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (BRASIL, 1997).

A precariedade curricular não é exclusiva do curso de Pedagogia, está presente nas demais licenciaturas, a exemplo de geografia e biologia. Geralmente, os professores se chocam, não sabem como lidar com o público da EJA, nem criam estratégias para viabilizar sua prática, haja vista que durante a sua formação inicial não teve a oportunidade de se habilitar para atuar nessa modalidade de ensino. Em nossas investigações, constatamos que na grade curricular do curso de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), apesar do estágio obrigatório IV ser desenvolvido na modalidade EJA ou Ensino Médio não há a oferta sequer de uma disciplina ligada às especificidades, nem dos alunos nem da própria EJA.

Dado o exposto, torna-se cada vez mais evidente e necessária a articulação entre a Educação Física e a EJA, pois muitos profissionais, graduados ou não, se deparam com a possibilidade de atuarem pedagogicamente com esse público. Assim, cabe às instituições formadoras de professores a revisão dos Projetos

Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas, de modo que seus currículos contemplem as abordagens teóricas metodológicas do campo da EJA.

Em outras palavras, a formação recebida pelos professores é insuficiente para aqueles que pretendem atuar na EJA. As disciplinas que fazem parte do currículo não contemplam conteúdos específicos para a formação do professor dessa área de ensino, limitando-se algumas licenciaturas a ofertar disciplinas optativas. Estamos, pois, diante do fato de que para que haja um ensino efetivo e com bom êxito para o público alvo da EJA, necessitamos não só de uma formação inicial específica, mas também de formação continuada a ela dirigida.

Percebe-se, então, que na formação docente as dimensões política, profissional e pessoal estão imbricadas na ação, sendo fundamentais no processo de formação do professor, que no exercício de sua função assumirá posicionamento político, exigindo o domínio de competências e habilidades específicas (ROSA e PRADO, 2008). Na mesma direção, a formação de professores, no sentido de prepará-los para um trabalho pedagógico transformador para a EJA, como sugere Freire (1983, 2005, 2011), Giroux (1997) e Sacristán (1999), visa reforçar a especificidade pedagógica no propósito de recriar a escola para que possa atender aos interesses, às necessidades, aos valores dos indivíduos, dos grupos e das classes que a compõem. Embora não tenhamos enfrentado dificuldades em relação ao trato com o professor e à escola de modo geral durante a pesquisa, o trabalho pedagógico voltado para a conformação da EF na Educação de Jovens e Adultos seria relevante no sentido de representar uma base sólida para essa disciplina.

Sobre esse aspecto Lajonquière (1993, p.467) afirma que “um professor estará em condições de modificar sua prática, de forma consciente e criativa, na medida em que adquira uma capacidade de analisá-la criticamente”. Para o estudioso, a perseverante conscientização do professor sobre suas ações pode gerar um movimento que altere a sua atuação profissional, com vistas à busca de uma melhor metodologia. Assim, o professor imprime no seu trabalho os valores e atitudes que configuram seu saber profissional. Em sua trajetória, o docente constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Em contrapartida, alguns professores, levados pela insuficiência de espaço físico, falta de materiais, baixa remuneração e/ou falta de sentido reconhecido na sua prática, esquecem-se da importância destinada a essa disciplina principalmente

na EJA, em especial no período noturno. Como profissionais não estão dispostos a efetivamente ensinar, ou seja, repassar o conteúdo. Assim, questionamos os professores quanto à falta de empenho para superar parte destas dificuldades. Normalmente, as posturas adotadas por alguns profissionais são a de contribuir ainda mais para definir a prática pedagógica da Educação Física, caminhando em sentido contrário à busca da legitimidade dessa disciplina. Estes não compreendem que seus esforços podem provocar mudanças efetivas.

É necessário que os professores reflitam a respeito da sua ação, que busquem novos enfoques e paradigmas, permitindo que os saberes relativos às suas práticas sejam modificados. Partindo dessa perspectiva, a prática pedagógica é uma diretriz orientadora da ação educativa, que se inicia bem antes do momento propriamente dito da aula e não termina com o fim desta; vai além, no que poderíamos chamar de um processo contínuo que se complementa cotidianamente.

A prática pedagógica não é simplesmente o método de ensino. Ela contém fatores e hábitos pedagógicos que constroem o dia-a-dia dos agentes educacionais. Existem muitas abordagens pedagógicas que atendem as necessidades da Educação Física, havendo sempre características pessoais combinando-se com as linhas pedagógicas que configuram as necessidades dos conteúdos e as ações dos docentes, colaborando efetivamente para a construção e consolidação de uma Educação Física capaz de se legitimar na escola e, por conseguinte, na EJA.

Para romper com determinados estigmas da Educação Física escolar é preciso que o professor desenvolva atitudes reflexivas, que reconheça que pode promover mudanças através da compreensão que possui de seu próprio trabalho, seja em termos gerais da sua prática pedagógica, seja em termos mais específicos, relacionados à Educação Física. Como todo profissional da educação que atua na diretamente na escola, o professor de Educação Física deve se qualificar, de maneira que possa desenvolver seu trabalho pedagógico de forma competente.

Por outro lado, como nos refere Kunz (1994), os professores de Educação Física escolar que procuram novos horizontes no diálogo com o campo acadêmico, e que conseqüentemente estariam em melhores condições para qualificar o trabalho docente, acabam seguindo a carreira acadêmica e se distanciando do universo escolar. Na Educação Física, em decorrência da organização curricular, a formação de professores mantém forte tensão entre recreação e desporto, confundindo muitas vezes o perfil profissional a ser escolhido pelos professores.

Ao procurar, em seus estudos, compreender a constituição da identidade docente do professor de Educação Física, Ferreira Neto *et al* (2003) observam que a experiência esportiva anterior à formação inicial e continuada revela-se decisiva na construção da concepção que os docentes têm da Educação Física. Por outro lado, o cotidiano escolar precisa ser discutido a partir das relações entre pesquisadores(as) com o campo e com os atores sociais (professores, alunos, direção, coordenação dentre outros), objetivando compreender antes que pré-julgar.

Em pesquisa realizada por Krug (2004), em que foram analisadas falas de profissionais de Educação Física, constatou-se que professores fogem do aprofundamento pedagógico e se aproximam do utilitarismo cotidiano, afastando a Educação Física da educação social. Assim, no intuito de buscar satisfazer as necessidades imediatas da prática desportivo-recreativa, essa prática acaba por deformar ou escravizar a consciência política dos professores e, conseqüentemente, dos alunos, tornando a Educação Física uma disciplina separável da educação, o que a coloca em segundo plano dentre as atividades pedagógicas escolares.

Dentre os apontamentos relacionados à formação do professor de EJA, Machado (2002, p.34) destaca “a necessidade de um processo de formação continuada, primando pela articulação teoria/prática, que inclua a superação da desarticulação entre as propostas pedagógicas de formação e os objetivos específicos da EJA”, quer sejam oferecidas por secretarias de estado e municípios ou universidades. Cada vez mais, as propostas de formação precisam conhecer métodos adequados à realidade cultural do público da educação de jovens e adultos, de modo a atender o nível de subjetividade desse público, possibilitando a criação de situações de ensino-aprendizagem adequadas às suas necessidades.

Todas as problemáticas discutidas confirmam a necessidade de se produzirem mudanças na prática dos professores de Educação Física na escola de forma mais eficaz, buscando novos caminhos e possibilidades para o desenvolvimento profissional, no sentido de levar à reflexão sobre a prática educacional, inclusive do professor de Educação Física atuante na EJA.

Embora estes professores não venham se formando nos princípios críticos e reflexivos, é emergente a necessidade de superar a esfera instrumental, substituindo-a pelas esferas social, comunicativa e afetiva. Nessa perspectiva, a visão funcionalista da Educação Física pode ser substituída, por exemplo, pela reflexão ao eleger conteúdos. Possibilitando, assim, a vinculação entre formação

profissional e a busca de soluções apropriadas para as condições diversas que os professores enfrentam no exercício da docência. Em outras palavras, os professores precisam operar mudanças significativas em suas práticas pedagógicas.

Günther e Molina Neto (2000) ressaltam que a formação continuada está intimamente ligada à visão que os professores têm de si e do papel social da Educação Física. Por esta razão, ainda permanece uma forte separação entre teoria e prática no imaginário do professorado. Há necessidade, portanto, de associar a experiência às competências técnico-científica, comunicativa e argumentativa, a fim de contemplar uma adequação aos avanços e às conquistas sociais, dentro de uma perspectiva de reconstrução permanente da própria prática pedagógica.

Ainda de acordo com Günther e Molina Neto (2000, p.180):

[...] o professor deve buscar uma formação acadêmica adequada ao ambiente escolar e as possíveis situações que causam confronto nas escolas públicas. A administração educacional deveria proporcionar um sólido programa de formação continuada, aproximada com a prática cotidiana da escola; as políticas públicas deveriam reestruturar os espaços para a Educação Física, estabelecerem objetivos para as ações docentes dos professores, revitalização do papel do professor perante a comunidade escolar.

Dessa forma, há que se construir uma nova visão sobre a Educação Física, a partir daquilo que emerge do contexto escolar, onde todos os atores sociais envolvidos nesse processo estejam cientes das possíveis melhorias e avanços em toda a escola. Nesse sentido, pensar a reorientação curricular implica refletir sobre as demandas que dela possam se originar, uma vez que, desencadeado o processo de articulação entre as necessidades da escola e as necessidades dos sujeitos dessa modalidade, estes possam se perceber como sujeitos protagonistas do próprio processo de escolarização. Entendemos, portanto, que na formação inicial deve ser levada em conta uma formação específica para a atuação na EJA, assim como uma formação continuada efetivada por meio de programas curriculares que estejam voltados para as peculiaridades dessa modalidade de ensino.

Considerando as diferenças existentes entre a EJA e as outras modalidades de ensino, é necessário que o professor atuante na EJA perceba que ele está inserido entre aqueles profissionais do ensino que deverão ser capazes de compreender as características socioculturais de seus alunos e a complexidade do campo em que se inserem. A esse respeito Cury, relator do Parecer nº 11/2000 (BRASIL, 2002b, p.56), que regulamenta a EJA, “recomenda uma formação

específica para esses professores e ressalta que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”. Ou seja, esse profissional deve estar preparado para interagir empaticamente com essa parcela de estudantes e estabelecer o exercício do diálogo, além de buscar estratégias para lidar com as situações conflitantes. Sobre o conflito vivenciado pelo professor da EJA na sua prática educativa diária, Freitas (2007, p.58) assinala que:

- 1) o educador tem diante de si um universo riquíssimo de experiências e vidas (os seus educandos) que, normalmente, ali se reúnem ao fim do dia e, muitas vezes, em condições precárias de instalação, iluminação, alimentação, recursos, disposição física e atenção para aprender;
- 2) ao mesmo tempo, este educador também vivencia – muitas vezes sem ser comentado ou compartilhado com outros – uma relação de desvalorização silenciosa, em que parece haver uma hierarquia e “taxonomia invisíveis” que colocam o trabalho daqueles que atuam na EJA em uma escala e status inferior;
- 3) ele se “sabe” e se sente lidando com os chamados excluídos, desfavorecidos, expurgados do processo de aprendizagem nos campos supostamente “normais” e teme, muitas vezes, que este caráter de exclusão e desvalorização também seja atribuído a ele. Isto em vários momentos pode trazer repercussões psicossociais importantes, que revelam alguns dos conflitos vividos por este educador entre aceitar versus recusar o próprio processo e alvo de seu trabalho.

Reivindicar melhores condições de trabalho, tanto para os professores quanto para os alunos, é uma constante para a educação de modo geral. Em relação à EJA, as salas de aula, em especial, tem que ser um ambiente onde o aluno se sinta motivado a voltar todos os dias. Isso depende tanto das estratégias utilizadas pelo professor como do ambiente de aprendizagem. Num segundo plano, existe ainda a preocupação dos professores, vistos pelos seus pares como subcategoria desta profissão, acarretando inúmeros conflitos, deixando alguns professores divididos.

Outro exemplo de práticas conflitantes é a infantilização dos sujeitos da EJA. A esse respeito, Di Pierro (2003) declara que os docentes que atuam junto a esse público são, em geral, os mesmos do ensino dito “regular”. Há, dessa forma, duas alternativas: ou os professores tentam adaptar a metodologia a este público específico ou reproduzem com eles a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes. Como forma de superar uma prática equivocada e aplicada à EJA, vinculada a métodos e processos utilizados em outros níveis de ensino, é necessário uma formação continuada, que ajude os professores

a lidar com a realidade do dia-a-dia, pois essa transferência automática de saberes ocorre justamente pela falta de habilidade com essa modalidade.

Com base nessa argumentação, escolarizar jovens e adultos em qualquer que seja o período que o professor esteja atuando não deve simplesmente limitar-se à reprodução ou adaptação do ensino de crianças para jovens e adultos. Entretanto, não é trivial a adoção de nova postura por docentes cuja graduação e experiências foram orientadas para a educação infantil e o ensino dito “regular”, aplicando em sua prática educativa metodologias desses níveis de ensino.

Outra questão importante é a conscientização da profissionalização docente. Na concepção de Freire (2011), o professor precisa conhecer-se a si próprio e ao aluno como trabalhadores, considerando sua realidade, uma vez que a maioria dos alunos é composta de trabalhadores. Reconhecer, valorizar, considerar e se apropriar da realidade dos saberes profissionais destes alunos, auxilia não só os docentes no planejamento e prática educativa de suas aulas; também contribui para uma maior aproximação com os discentes na esfera da identificação mútua, como trabalhadores, profissionais detentores cada um dos seus saberes.

Nóvoa (1997) afirma que dentre os maiores desafios colocados diante dos professores estão a utilização de práticas pedagógicas inovadoras e a exigência de uma qualificação permanente. Ainda segundo o estudioso, a qualidade do ensino está diretamente ligada à preparação do professor, que terá de se capacitar para atuar junto às turmas de EJA, devendo essa capacitação ser reconhecida e valorizada, já que se capacitar é defender também não só os direitos dos professores, mas da educação como um todo. Em relação à prática reflexiva, a formação profissional que perpassa pela reflexão, a partir de situações práticas reais contribui, para que o professor se sinta capaz de enfrentar situações novas e diferentes, tomar decisões apropriadas e fundamentadas em um posicionamento eficaz que interligue teoria e prática. É indiscutível que apenas o professor que explicar e justificar a sua prática pode assumir com autonomia a sua docência.

Desde que haja condições, estamos certos de que as formações inicial e continuada dos professores de EJA, estruturadas e voltadas às suas respectivas especificidades, permitirão a execução de atividades pedagógicas de qualidade. Para tanto, é importante criar condições para que os professores tenham a oportunidade de dar continuidade aos seus estudos, seja através dos cursos de capacitação e aperfeiçoamento, promovidos pelas esferas estaduais, municipais e

federais, seja através de cursos de pós-graduação em EJA, dando-lhes aporte suficiente para alcançarem bons resultados no exercício da profissionalização da docência em EJA. Desse modo, podemos afirmar que as universidades e seus programas de pós-graduação são fundamentais para a consecução deste objetivo.

Discutir a relevância da Educação Física no contexto escolar da EJA sugere relacionar diferentes dimensões - sociais, pedagógicas, procedimentais e atitudinais, dentre outras -, resultando em múltiplas possibilidades educativas. É preciso, então, que o professor de Educação Física tenha a consciência de que suas atitudes profissionais irão, em menor ou maior grau, instrumentalizar os alunos para que estes, os futuros cidadãos, possam utilizar os conhecimentos que são compartilhados. Dessa forma, o professor de Educação Física também precisa conhecer as particularidades dos jovens e adultos dessa modalidade, com vistas a colaborar de forma eficiente na escolarização desses jovens e adultos.

Conforme constatamos na grade curricular do curso de Educação Física da UFAL, a formação acadêmica é insuficiente e distanciada da realidade para esta modalidade, assim como para outras licenciaturas, que também não tiveram a oportunidade de compreender a EJA, dificultando o trabalho do professor de Educação Física, que não construiu uma base suficiente para desenvolver seu trabalho com os alunos. Assim, acaba negando a esses jovens e adultos a oportunidade de compartilhar os conhecimentos que a disciplina tem para oferecer.

Em alguns casos, o professor, por receio, não aceita a função e pede para ser remanejado para outro horário ou outra escola, impedindo a concretização da inserção da EF instituição. Em outros casos, os docentes se sentem desconfortáveis para atuarem com jovens e adultos porque não sabem lidar com esse público, mas aceitam a oportunidade de emprego, por sua vez. Os alunos acabam vivenciando, então, práticas pedagógicas inadequadas e infantilizadas, desmotivando-os.

Em seu Art.61, a LDB adverte para a necessidade de “formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996). Essa formação se faz relevante em muitos sentidos. O professor necessita dela para desenvolver da melhor forma seu trabalho, na perspectiva de uma prática formativa. O aluno da EJA merece, pois, ser tratado com respeito e consideração, de modo que sua escolarização faça realmente sentido.

Ocorre que no curso de Licenciatura de Educação Física ficam visíveis as necessidades formativas do professor egresso desse curso, que, mediante suas práticas nas escolas, evidenciam-se cada vez mais sua necessidade na modalidade EJA, principalmente quando são necessárias inovações pedagógicas no trabalho docente. Devido à amplitude da área, ainda não há um consenso sobre o caminho a seguir, sobre quais seriam as alternativas eficazes para dar novos sentidos à disciplina. Enfim, conforme Moura (2008), cabem aos professores, através da reflexão contínua, manter as suas práticas sempre inovadoras e competentes.

O que se espera é o aprofundamento do conhecimento teórico e prático por meio da reflexão, capazes de constituir atividades docentes mais coerentes e críticas, de acordo com a realidade e as especificidades do público da EJA. Constitui-se assim uma oportunidade para se consolidar o reconhecimento da importância do professor e seu processo de profissionalização como variável decisiva para a compreensão do fenômeno educativo nessa modalidade de ensino.

A EJA se configura hoje como direito à Educação Básica. A EJA cada vez mais se impõe como uma realidade na educação básica de Alagoas e do Brasil, exigindo que dos professores capacitação para atuarem na escolarização dos jovens e adultos. Logo, é imprescindível haver o desenvolvimento de uma formação que capacite os profissionais para atuarem neste nível de ensino.

As TRS enfatizam que os saberes dos alunos dessa modalidade se originam no senso comum, através das comunicações, e que ambas as áreas, EJA e Educação Física, aproximam-se em muitos aspectos, segundo a própria história. No próximo capítulo, adentramos e relacionamos as orientações metodológicas que conduziram esta pesquisa, dentre as quais as TRS. Desse modo, situamos as escolhas dos materiais utilizados para sua viabilização, assim como os procedimentos utilizados durante o desenvolvimento do estudo em questão.

## CAPÍTULO II – ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

### 2.1 Moldura da pesquisa

Neste capítulo, apresentamos o marco metodológico desta pesquisa, ressaltando as suas características, a saber: os sujeitos com o qual tratamos, os instrumentos para coletar os dados, os procedimentos utilizados e a categorização dos dados, dentre outros enfoques específicos para o implemento da investigação.

Denominado **Representações das aulas de Educação Física para alunos da Educação de Jovens e Adultos no segundo segmento e o trabalho docente**, o estudo se situa no contexto da problemática que discute a atividade docente, na perspectiva do ensino da Educação Física na modalidade EJA a partir das representações sociais dos alunos. A pesquisa teve como foco o trabalho interventivo da pesquisadora, em conjunto com a colaboração do professor de Educação Física, na tentativa de levar sempre em consideração a reflexão contínua das ações do professor. Com isso, buscamos reforçar a contribuição que a Educação Física, como área de conhecimento, ofereceu para o desenvolvimento integral dos alunos inseridos nessa modalidade de ensino, tanto no aspecto corporal quanto mental. Objetivamos também contribuir com o desenvolvimento do trabalho docente, favorecendo a relação ensino-aprendizagem dos alunos da EJA.

Partimos, então, do reconhecimento de uma intervenção no horizonte da melhoria do trabalho do professor. Diante disso, surgiu a seguinte indagação: como desenvolver uma proposta pedagógica para as aulas de Educação Física na modalidade EJA a partir das representações dos alunos?

Nesse sentido, tomamos como objetivo geral da pesquisa avaliar os efeitos da aplicação de uma proposta pedagógica nas aulas de Educação Física na modalidade EJA. Dessa forma, a proposta favoreceu a apropriação dos conteúdos e auxiliou no desenvolvimento do trabalho do professor. Definimos como objetivos específicos da pesquisa: a) identificar e interpretar as representações que os alunos/as da EJA têm sobre a Educação Física; b) elaborar uma proposta pedagógica, a partir das representações sociais dos alunos da EJA; c) aplicar tal proposta nas aulas de Educação Física do grupo estudado.

Nessa direção, acreditamos que o estudo justificou-se pelo fato de que os alunos que frequentam a modalidade EJA, tem o direito, como cidadãos, de ter

acesso ao conhecimento produzido e compartilhado através da disciplina EF. Dessa forma os jovens e adultos trazem para a escola experiências e fatos que não podem ser ignorados pelos professores, onde os momentos da vida desses alunos devem fazer parte de todo o contexto de ensino.

Dessa forma, buscou-se uma reflexão sobre o ensino da Educação Física na EJA através das representações sociais pautada na compreensão da possibilidade de uma ponte para uma melhor leitura do universo escolar destas modalidades.

Acreditamos que foi importante trazer ao cenário a voz dos alunos da EJA e questionar sobre os sentidos atribuídos a EF, uma vez que tanto a disciplina, quanto a EJA e os alunos da modalidade convivem à margem da sociedade. Julgamos, então, necessária a utilização, como base analítica desse construto, a Teoria das Representações Sociais (TRS). Mas, a partir das representações a acerca da aprendizagem, novas orientações despontaram para orientar as práticas com os alunos da EJA, que cada vez mais se traduz como uma oportunidade de garantir a escolarização onde os alunos merecem ter acesso ao ensino de qualidade.

A pesquisa contribuiu com as especificidades desta disciplina nesta modalidade, à medida que colaborou com o desenvolvimento do trabalho docente, onde o professor provavelmente percebeu que foi possível adquirir hábitos de reflexão sobre sua prática, já que teve a oportunidade de problematizar e repensar a sua ação, implementando a própria atuação a partir de novas intervenções. Em relação à contribuição da pesquisa para com os alunos da EJA, esses jovens e adultos tiveram a oportunidade de vivenciarem aulas práticas diferenciadas e diversificadas, sendo estas as principais reivindicações dos alunos. Além de ampliar o repertório motor, através do movimento, fazendo com que esses alunos adquirissem gosto pela prática de atividades físicas e a manutenção da própria saúde e qualidade de vida, sendo reconhecida enquanto um hábito cotidiano.

Dessa forma, cremos na possibilidade de se construir um currículo que se articule com os conhecimentos dos jovens e adultos da pesquisa a partir das Representações Sociais que estes possuem sobre a disciplina. E assim, espera-se que a prática pedagógica possa ser pensada através do diálogo e interação entre professor e alunos para então promover diferentes sentidos as aulas de Educação Física à medida que as aulas se diversificam. A pesquisa buscou ainda fortalecer a proposta curricular da disciplina Educação Física nessa escola na Educação de Jovens e Adultos a partir do momento em que considerou as experiências dos

jovens e adultos, promovendo mudanças que beneficiaram não apenas o saber-fazer do trabalho do professor, mas também a educação dos alunos da pesquisa, configurando-se como outra oportunidade educativa.

### **2.1.1. Características do método de pesquisa**

Esta pesquisa se firmou no método qualitativo, que apresentou como relevância social a subjetividade do indivíduo que trouxe a tona sua representação sobre a disciplina Educação Física na modalidade EJA. A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2003), é uma atividade da ciência que visa à construção da realidade através do trabalho com o universo de crenças, valores, significados e outros constructos profundos das relações, na qual a subjetividade do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa.

Esse foi um dos motivos pelos quais foi bastante pertinente realizar um estudo dentro da visão qualitativa, que para Chizzotti (2005, p.104) “objetiva, em geral, provocar o esclarecimento de uma situação para uma tomada de consciência pelos próprios pesquisadores dos seus problemas e das condições que os geram, a fim de elaborar os meios e estratégias de resolvê-los”. Para o autor, os fenômenos são importantes para a construção da solução-proposta acerca do problema levantado. Busca-se, pois, elaborar uma metodologia adequada ao tipo de pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa adquire grande valia em nossa pesquisa pelo fato de estabelecer práticas de escuta com os alunos para compreendê-los como sujeitos coautores dos processos educativos escolares. Durante a nossa investigação, esse tipo de abordagem se fez relevante pelo contato direto e interativo das pesquisadoras com a situação de estudo, onde procuramos entender os fenômenos segundo a perspectiva dos participantes.

O estudo se firmou também numa tipologia de campo, a qual, segundo Lakatos e Marconi (2010), consiste na observação de fatos tal como ocorrem espontaneamente. Corroborando com estas autoras, Martins (2007) afirma que o método se caracteriza pela coleta direta de informações no local em que acontecem os fenômenos, proporcionando ampla visão das informações que se almeja investigar. Para tanto, foi necessário vivenciar de forma singular e observar as realidades, as relações e as experiências cotidianas dos sujeitos da pesquisa no campo onde ocorrem os fenômenos sociais.

Tendo o estudo fundamento teórico qualitativo, a abordagem metodológica foi a pesquisa-ação, que, de acordo Franco (2005), assume uma postura diferenciada diante do conhecimento, uma vez que busca, ao mesmo tempo, conhecer e intervir na realidade da pesquisa. A proposta pedagógica de intervenção se deu a partir das representações dos alunos, mediante as negociações tidas com o professor, assim como a aplicação da proposta pedagógica. Pois esse tipo de pesquisa envolve uma intervenção de mudança. Segundo Ibiapina (2008), um dos princípios a considerar nessa prática é investigar a própria ação educativa, nela intervindo.

Em nosso estudo, a escolha desse tipo de pesquisa, e, conseqüentemente, da intervenção se concretizou numa proposta pedagógica que se justificou pela possibilidade de encadeamento de atividades em torno de um tema relevante para os alunos. A partir da análise e interpretação dos dados, constatou-se o tema saúde como centro da representação social da disciplina Educação Física. Por isso, a proposta pedagógica foi estruturada para organizar o trabalho pedagógico do professor, integrando uma gama de conteúdos, o que envolveu comprometimento por parte dos sujeitos - professor e pesquisadoras. Nesta intervenção, também houve negociação e parceria entre os envolvidos, evitando-se, dessa forma, a dicotomia entre a concepção e execução do mesmo.

Logo, a pesquisa se fundou sobre uma relação em que os envolvidos foram participantes ativos do processo de mudança. Entretanto, Sá (1998, p.80) assinala que “a teoria geral das representações sociais não vincula obrigatoriamente ela própria a nenhum método. [...] podemos combinar as perspectivas teóricas que lhes correspondem e empregam os métodos que lhes sejam mais apropriados”, para alcançarmos os objetivos propostos, sendo necessário, traçar o curso de ação a ser seguido através do cruzamento das variáveis de investigação, assim como os instrumentos de coleta de dados e técnicas para analisá-los.

### **2.1.2. Sujeitos da EJA: de que público estamos tratando?**

Quando falamos em Educação de Jovens e Adultos, estamos nos referindo a um sujeito específico, sendo justamente esta caracterização que estabeleceu as bases para se pensar num modo de fazer educação diferente dos modelos convencionalmente adotados pelo ensino “dito regular”. Essa reflexão sobre os sujeitos que envolveram o processo educativo na EJA (os alunos e o professor) é um tema fundamental a ser debatido em qualquer instância de atuação nessa área.

Se sairmos das estatísticas e chegarmos um pouco mais perto das classes da EJA, veremos que estamos falando do cidadão radicado em comunidades rurais ou não, nas quais a carência não é só de educação, mas de muitos outros direitos básicos, como água, luz, moradia, saneamento básico e transporte, entre outros.

Os alunos da EJA têm um traço de vida, origens, idade, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamentos muito diferentes. Para Haddad (1997), esse público traz em sua aparência e no seu modo de falar as impressões de outras regiões, sinais que identificam seu grupo social. O tom da pele, as marcas das dificuldades da vida e a maturidade de quem foram necessitados a precocemente entrar no mercado de trabalho especificam os alunos do curso noturno de maneira diferenciada dos cursos diurnos. São sujeitos que vivem no mundo do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência de mundo, são jovens e adultos que começaram ainda muito jovens no trabalho, normalmente em empregos informais, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos. Nada disso deve ser relevado no processo educacional.

Essa dimensão contribui para a questão profissional, onde o sujeito percebe a necessidade de tentar acompanhar a modernização dos instrumentos do seu trabalho, buscando, por “determinação”, atualizar-se para continuar desempenhando suas funções. Percebem que a limitação em relação à escrita e a leitura restringem as suas oportunidades de trabalho, além de ser insuficiente para as necessidades da vida cotidiana (QUEIROZ, 2002). A necessidade de interromper os estudos para trabalhar, o retorno tardio à educação como forma de ganhar qualificação, a falta de emprego no momento de entrada no mercado e a desestruturação e reestruturação familiar são possíveis desafios e adversidades enfrentadas na sociedade contemporânea pelos jovens e adultos, levando muitos deles a não seguirem uma trajetória de persistência no desenvolvimento e realização pessoal e social, mas que em dado momento da vida decidem retomar seus estudos.

Nesse contexto, Haddad (2007, p.15) observa que “uma nova visão do sujeito da EJA tem como desdobramento um novo modo de acolhimento, em que a participação efetiva dos educandos é princípio básico dos processos de escolarização”. O aluno da EJA desenvolve os conteúdos, envolvendo-se nas práticas sociais. Para tanto, as dimensões política e social devem fazer parte das

discussões em sala aula a partir do momento em que o jovem e o adulto, trabalhador ou não, esteja engajado a participar do contexto em que está inserido.

Nesse propósito, os sujeitos da EJA possuem uma prática social inicial de conhecimentos adquiridos por meio dos fatores sociais e experiências profissionais. Nesse sentido, Moura (2004) acrescenta que esses sujeitos são construtores de conhecimento. Assim, no esforço de compreender aquilo que os cercam, levantam problemas difíceis e abstratos e tratam de descobrir respostas para eles.

Esses jovens e adultos vivenciam dificuldades para dar continuidade aos estudos, provocadas pelas repetências, interrupção escolar e situações familiares. Muitos desses sujeitos estão imersos no cotidiano das periferias das grandes cidades e municípios rurais; fazem parte da parcela menos favorecida socialmente. Suas trajetórias demonstram uma infatigável saída e retorno à escola na tentativa de alcançar a escolarização. Diante da diversidade de experiências vividas, esses sujeitos já possuem uma representação da escola, da atividade física e da Educação Física escolar formada a partir dessas vivências que compõem a história pessoal de cada um. “Uma representação social é sempre de alguém (o sujeito) e de alguma coisa (o objeto). Não podemos falar em representação de alguma coisa sem especificar o sujeito – a população ou conjunto social – que mantém tal representação”, ressalta Sá (1998, p.24).

E assim, sublinhamos que quando se trata dos alunos da EJA, é importante que o professor, na prática educativa cotidiana, considere aspectos peculiares que diferenciam esta modalidade de ensino de outras. Entendemos, como Azevedo (2009, p.1), que é necessário “a elaboração de um currículo que atenda as expectativas dos alunos, com inovação de prática, dentro de uma didática renovada e motivadora, que possa elevar a autoestima dos estudantes”, dando sentido aos valores sociocultural e histórico no qual os indivíduos trazem ao âmbito escolar.

Suponhamos que relevar as especificidades dos alunos da EJA, desconhecer as Diretrizes Curriculares Nacionais (2000) dessa modalidade de ensino, as metodologias inadequadas, infantilização nas ações docentes, falta de capacitação profissional, formação continuada, dentre outros fatores, contribui para a promoção da interrupção escolar dos alunos. É fato que existem poucas produções acadêmicas voltadas para o estudo das representações sociais do professor, sobretudo do professor de Educação Física na EJA. Buscamos em Dotta (2006); Perreira e Mazzotti (2008); Arruda (2002); Correia (2012), Carvalho (2011), dentre

outros, contribuições referentes às características dos alunos e orientações curriculares que norteiam sua prática pedagógica cotidiana.

### 2.1.3. Participantes da pesquisa: os sujeitos pelos sujeitos

Estreitamente relacionado com o tópico anterior, este foi elaborado para caracterizar as peculiaridades dos sujeitos participantes da pesquisa, cuja amostra foi composta por 14 jovens e adultos voluntários, dentre um universo de 45 alunos. Evidenciamos, dessa maneira, as particularidades dos sujeitos da pesquisa no quadro a seguir. Importante destacar que este estudo não tem pretensões de generalizar os resultados para além dos participantes da pesquisa.

A pesquisa ocorreu em paralelo ao processo formal de ensino, no primeiro e segundo semestres do ano letivo de 2013, e contou com a participação e colaboração do Professor de Educação Física inserido na Educação de Jovens e Adultos, além de uma turma de alunos da EJA inseridos na 6ª Fase do II segmento. A proposta de intervenção foi aplicada na turma em questão sem que houvesse exclusão de nenhum aluno, entretanto apenas o grupo de estudo participou de todas as etapas da pesquisa, principalmente do momento de avaliação da proposta. A pesquisa foi desenvolvida numa turma pelo fato de não segregarmos um grupo de alunos coeso, com vista à interação mútua nas atividades.

Desse modo, o grupo do estudo contou com a colaboração de 14 (catorze) sujeitos com faixa etária compreendida entre 17 (dezessete) e 59 (cinquenta e nove) anos de idade, sendo sete sujeitos do gênero masculino e sete sujeitos do gênero feminino. A participação destes se deu por adesão espontânea, após recebimento de convite da pesquisadora e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Segue abaixo a caracterização dos sujeitos da pesquisa:

**QUADRO 1:** Caracterização dos sujeitos (alunos)

SUJEITOS <sup>7</sup>	GÊNERO	IDADE	ESTADO CIVIL	FILHOS	OCUPAÇÃO
Ana	F	34	Solteira	4	Artesã
Anne	F	22	Casada	1	Desempregada
Arnaldo	M	20	Casado	1	Desempregado
Bastião	M	59	Divorciado	4	Aposentado
Clara	F	19	Casada	Não	Feirante
Delson	M	20	Solteiro	Não	Não Informado

<sup>7</sup> A nomeação fictícia dos participantes foi atribuída pelos próprios sujeitos no ato da entrevista, para que pudéssemos manter em sigilo as suas identidades, conforme preconiza a ética da pesquisa.

Edênia	F	36	Casada	4	Desempregada
Elaine	F	18	Solteira	2	Não Informado
Jemerson	M	17	Solteiro	Não	Não Informada
Jéssica	F	19	Solteira	Não	Cuidadora de Idosos
Josué	M	17	Solteiro	Não	Mecânico
Madson	M	22	Casado	1	Estágio numa empresa
Rick	M	36	Solteiro	Não	Não Trabalha
Val	F	34	Casada	4	Costureira

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na entrevista concedida pelos sujeitos.

#### QUADRO 2: Caracterização do sujeito (Professor)

PROFESSOR DE EF	GÊNERO	IDADE	ESTADO CIVIL	FORMAÇÃO UFAL	PÓS-GRADUAÇÃO
José	M	51	Cas.	1985	Educação e Cultura/Ufal/2012

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base na entrevista concedida pelos sujeitos.

A pesquisa teve como critérios de inclusão na pesquisa um Professor de Educação Física licenciado em Educação Física com experiência mínima de um ano letivo na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos além de ministrar pelo menos duas aulas por semana na turma selecionada.

A Seleção da turma foi realizada com o auxílio do professor, que indicou a turma com perfil ativo (participação) e principalmente a receptividade da turma, da comunidade escolar e do professor para com a pesquisa, assim como a disponibilidade e interesse do mesmo e dos alunos em participarem do estudo. Dessa forma, a turma selecionada foi à turma da 6ª Fase<sup>8</sup> do II segmento, que estavam no 8º Ano no primeiro semestre e no 9º Ano no segundo semestre.

Elegemos como critérios para a exclusão dos sujeitos alunos que não possuíram frequência assídua nas aulas de Educação Física, assim como turmas que iniciaram as aulas de Educação Física no primeiro horário de aula, ou seja, as 18h30, ou turmas cujo horário de aulas de Educação Física era o último - 21h, evitando-se assim o esvaziamento da turma durante as aulas. Portanto, constituímos a amostra da pesquisa com um grupo bem diversificado, com acentuada diferença na faixa etária e na cultura, dentre outros.

<sup>8</sup> Normalmente a terminologia Etapa é utilizada pelas escolas estaduais. Já a terminologia Fase é utilizada pelas escolas municipais. Porém, a escola pesquisada possui duas turmas que se encontravam no regime de Fases durante o ano letivo de 2013, no ano seguinte essas duas turmas entraram no regime dos períodos. As turmas que se encontram nas Fases permanecem o ano inteiro na mesma turma. Já as turmas que se encontram nas Fases permanecem num regime semestral, dessa forma a “progressão” ocorre a cada seis meses.

Os sujeitos participantes desse estudo são mulheres e homens trabalhadores. É a mulher que foi mãe adolescente e que necessita cuidar de seus filhos e de seu lar; são homens que em determinada fase da vida priorizaram o trabalho para poder fomentar o sustento de sua família; é o aluno especial que não conseguiu acompanhar sua turma; é o migrante de outras regiões do estado; são os indivíduos que possuem tantas responsabilidades como provedores de suas famílias; e aqueles que, por diferentes razões, interromperam seus estudos.

Algumas das razões que levaram os sujeitos da pesquisa a interromperem seus estudos foram: a falta de motivação nos estudos; pretensão de um emprego melhor para ajudar à família; gravidez precoce (desejada ou não); falta de condições especiais para o aluno que necessita de maior atenção qualquer que seja sua necessidade especial; falta ou pouco incentivo da família aos estudos; falta de compreensão da importância dos estudos, dentre outros fatores. São vários os motivos que cada sujeito da pesquisa teve para interromper os estudos no tempo dito “ideal”. Há também um motivo pessoal para retornar à escola.

Defrontamos-nos com a realidade da EJA, e, conseqüentemente, com a realidade dos sujeitos da pesquisa, que vem se caracterizando com o ingresso de alunos cada vez mais jovens, oriundos da periferia da cidade de Maceió e a empregados do mercado informal. A amostra da pesquisa se caracteriza como um grupo heterogêneo do ponto de vista da faixa etária, da cultura, da visão de mundo e dos conhecimentos prévios, havendo predominância de sujeitos jovens adultos.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), “os limites cronológicos da adolescência são definidos pela a Organização das Nações Unidas (ONU) entre 15 e 24 anos (*jovens*). Onde se usa também o termo *jovem adulto* para englobar a faixa etária de 20 a 24 anos de idade” (WHO, 1986, p. 11). Dessa forma, a amostra do estudo é constituída em maior contingente por Jovens ou por jovens-adultos. Porém a amostra apresenta adultos e também um sujeito idoso.

Para Silva (2004), a vida adulta compreende três períodos: adulto jovem - para a faixa etária entre 18 e 21 anos, adulto - para a faixa etária de 21 aos 45 anos, e meia-idade - para as pessoas que possuem idade entre 45 e 60 anos. A faixa etária que determina o ser adulto depende da cultura e o Estatuto do Idoso (BRASIL, 2003), que define a pessoa idosa aquela que tem 60 anos ou mais. Em cada uma dessas faixas etárias, homens e mulheres têm experiências diferentes, que vão desde uma fase intermediária, de adolescência para idade adulta, em que as

pessoas estão em processo de construção da vida afetiva, profissional e financeira, relação ao próprio processo de maturidade.

A imersão dos sujeitos, por vezes precoce, no mundo do trabalho, e a experiência social fizeram com que esses jovens e adultos acumulassem uma bagagem rica e diversa de conhecimentos e formas de atuarem no contexto em que vivem. Dessa forma, para Carrano e Costa (2011) recomeçar a estudar se coloca como um desafio, cuja presença na escola não está desvinculada de um passado de experiências e memórias de vários projetos de futuro que trazem de volta esses sujeitos. Retornar a escola significa voltar a atender suas necessidades de aprendizagem, o que implica também numa relação ambígua marcada pela tensão entre interromper novamente e continuar na busca da escolarização.

No dizer de Carrano e Costa (2011), os sujeitos da EJA passam por dificuldades para continuar os estudos, e principalmente de fazê-lo sem os atrasos provocados por repetências em séries já cursadas e abandonos escolares. Muitos deles estão imersos no cotidiano das periferias das grandes cidades e fazem parte, em sua grande maioria, da parcela empobrecida da população. Suas trajetórias demonstram um incansável percurso intermitente de abandono e retorno à escola na tentativa de alcançar a almejada escolarização.

Nesse sentido, a Teoria das Representações Sociais desenvolvida por Moscovici (1978) é o referencial teórico-metodológico mais adequado para compreender como esses alunos sentem, assimilam, apreendem e interpretam a EJA em seu cotidiano. A elaboração de uma representação social se dá na relação dos sujeitos com outros sujeitos. Nesse propósito os alunos da EJA possuem uma prática social inicial de conhecimentos adquiridos por meio dos fatores sociais e experiências profissionais, ou seja, são enraizados pelo saber popular e uma proposta pedagógica de EJA deverá necessariamente dialogar com esses saberes.

De acordo com Bauer (1995, p.235), “as representações sociais são representações de alguma coisa sustentadas por alguém”, sendo essencial identificar o grupo que as veicula situando seu conteúdo simbólico no espaço e no tempo, e relacioná-lo funcionalmente a um contexto social específico. Por isso, é importante incluir na perspectiva do ensino, como um dos eixos norteadores das ações educativas para jovens e adultos, a possibilidade de resgatar as memórias construídas a partir das diferentes práticas. Isso significa valorizar e respeitar a história pessoal do aluno.

#### **2.1.4. Especificidades da escola pesquisada**

A escola é um lugar especialmente estruturado para potencializar a aprendizagem dos alunos. A escola, poderíamos afirmar, é o cenário nos quais alunos e professores, juntos vão construindo uma história que modifica, amplia, transforma e interfere em diferentes âmbitos: o da pessoa, o da comunidade na qual está inserida e o da sociedade, numa perspectiva mais ampla. A procura de jovens e adultos pela escola não se dá de forma simples. Em muitos casos, é uma decisão que envolve famílias, padrões, as condições de acesso e as distâncias entre casa e escola, um processo contínuo de idas e vindas, de ingressos e desistências. Entretanto, os jovens e adultos que retornam a escola, acreditam que ela possa imprimir-lhes uma marca importante. Por isso, apostam nela.

Para a seleção da escola da pesquisa, levou-se em consideração a relação da modalidade EJA e a disciplina Educação Física, já que um dos objetivos específicos é Identificar e interpretar as representações que os alunos/as da EJA têm sobre a Educação Física. Dessa forma, levantamos as possíveis escolas que oferecessem tal disciplina inserida na modalidade EJA. A partir disso, mediante a aceitação da proposta de pesquisa, tanto da direção da escola quanto do professor de Educação Física, a escola foi escolhida.

A EJA se instituiu nesta escola a partir da necessidade da comunidade, onde se percebeu que esta apresentava um grande número de jovens e adultos fora dos domínios da mesma para que assim eles pudessem ir ao campo de trabalho. A escola oferece atendimento educacional a essa comunidade há 41 anos. Contudo, apenas em 2008 surgiu à modalidade EJA, possibilitando aos jovens trabalhadores a oportunidade de concluírem seus estudos.

A escola selecionada para a pesquisa está situada num bairro periférico de difícil acesso de Maceió, tornando-se de fundamental importância para a população de seu entorno, representando dessa forma, uma possibilidade de acesso à escolarização. O bairro onde a escola está situada apresenta uma realidade conflituosa, pois os assaltos e roubos são uma preocupação constante que a comunidade enfrenta. Entretanto, a direção da instituição abriu as portas da escola para a comunidade, para minimizar essas ações violentas em suas dependências internas, o que faz com que esta seja vista como um bem a ser cuidado e vigiado pelos moradores e alunos.

De acordo com seu projeto político pedagógico (2011), a escola da pesquisa, está sob jurisdição da 14ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE), cujo objetivo é oferecer serviços educacionais em função das necessidades e características de desenvolvimento e aprendizagem de crianças e jovens, no ensino médio II (6º ao 9º ano), bem como ensino médio e EJA (fundamental e EJA), em conformidade com o disposto na LDB nº 9394/96, normas e instruções vigentes expedidos pelos conselhos nacional e estadual de Educação.

A escola funciona nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), possui quinze salas de aula, um laboratório de aprendizagem, uma sala de apoio pedagógico (coordenação pedagógica), uma biblioteca, uma sala de aula para as oficinas do projeto tempo integral e um auditório (para eventos, apresentações culturais e artísticas assim como para reuniões pedagógicas).

### **2.1.5. Instrumentos para coleta de dados**

Enquanto instrumento de pesquisa, utilizamos a observação sistemática das aulas de Educação Física, a fim de manter um contato mais direto com a realidade dos sujeitos da pesquisa, obtendo informações relevantes para esse estudo, o que possibilitou um maior envolvimento com a situação estudada. A observação precisou, antes de qualquer coisa, ser planejada e estruturada. Conforme Lüdke e André (1986), a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática, necessitando de um planejamento prévio e cuidadoso prioritário neste tipo de método. Em todas as aulas eram observados pontos específicos, como, por exemplo, materiais utilizados, adaptações de alguma regra ou atividade, dentre outras. Dessa forma, para Lakatos e Marconi (2010, p.176) “na observação sistemática, o observador sabe o que procura e o que estabelece como importante em determinada situação; deve ser objetivo, reconhecer possíveis erros e eliminar sua influência sobre o que vê e recolhe”. Sendo assim, este planejamento consistiu numa preparação previa para o que foi observado e registrado, onde foi observada a relação com outros atos e as circunstâncias que influenciaram a sua ocorrência, permitindo uma análise mais compreensiva dos dados<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> O roteiro utilizado para a realização da observação sistemática das aulas de Educação Física encontra-se no apêndice C da dissertação.

Outro instrumento utilizado para a recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, que, de acordo com Minayo (2003), pressupõe perguntas previamente formuladas, cujo informante aborda livremente o tema proposto. As entrevistas versaram num aspecto da vida pessoal, profissional e escolar dos sujeitos, para compreendermos como a disciplina EF se conformava na EJA.

Nessa configuração, foi utilizado ainda o “diário campo”, através do qual registramos detalhes e destaques relativos à observação, tendo em vista que as representações sociais circulavam na linguagem e no dia-a-dia, orientando os comportamentos e atitudes dos sujeitos envolvidos no processo, evidenciando a importância da observação como instrumento de complementação das entrevistas. Da observação dos fatos, das práticas de ensino e da metodologia do professor de Educação Física emergiram dados relevantes para a pesquisa. Videografações (ou filmagens) também foram empregadas, mas apenas no momento da entrevista para que pudéssemos apreender atitudes, comportamentos e inflexão da voz.

Com relação aos benefícios da pesquisa, o principal foi a oportunidade dada ao professor de avaliar a sua atividade docente, podendo ou não analisar se sua prática poderia ou não ser melhorada, oferecendo, assim, a ele a possibilidade de repensar a sua prática, implementando a própria atuação a partir de intervenções, que foram realizadas a partir de negociações, além de ter oportunizado ao mesmo a possibilidade de (re)formular a matriz curricular da Educação Física para a EJA a partir das representações que seus alunos possuem sobre a Educação Física.

#### **2.1.6. Procedimentos para coleta de dados**

A forma empregada para a coleta de dados iniciou-se mediante a aprovação do projeto de pesquisa, pela plataforma Brasil, via comitê de ética em pesquisa da UFAL. Os procedimentos para a recolha de dados se fundou em seis momentos:

**1º Momento:** a partir de uma conversa inicial foi apresentada junto à diretoria da escola selecionada o encaminhamento da instituição e a proposta e intenção da pesquisa, que foi acordado e assinado dando aval para seu início. Em seguida, mediante a explicação de todas as etapas do estudo, foi necessária a autorização do professor de Educação Física, assim como dos sujeitos alunos da turma onde a pesquisa foi realizada através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (T.C.L.E.) reafirmando nesse ato estarem de livre e espontânea vontade participando da pesquisa.

**2º Momento:** constituído através da observação direta das aulas em que a pesquisa foi desenvolvida. Foram observadas tanto as aulas teóricas quanto as aulas práticas. Nessas aulas, observamos o fenômeno social registrando-os no diário de campo assim como todas as informações pertinentes ao estudo. Durante a observação das seis aulas (três teóricas e três práticas), seguiu-se o roteiro de observação para os devidos registros.

**3º Momento:** a entrevista individual, de natureza semiestruturada, compôs este momento, sendo realizada tanto com os sujeitos da pesquisa quanto com o professor de Educação Física. As entrevistas foram registradas através de videogravações. Posteriormente, foi realizada a transcrição do áudio dessas entrevistas.

**4º Momento:** mediante a análise das informações, identificamos e interpretamos as representações sociais que os sujeitos da EJA têm sobre a Educação Física. Com a colaboração do professor de Educação Física, os objetivos, os conteúdos e as estratégias utilizadas nas aulas deste professor foram negociados e redefinidos. A partir disso, elaboramos uma proposta pedagógica de intervenção denominada: “**ATIVA idade**”<sup>10</sup> em conjunto com o professor, baseando-se nas representações sociais dos sujeitos da pesquisa e com as necessidades percebidas durante o período de observação das aulas.

Uma dessas necessidades foi à escassez de aulas práticas na turma selecionada, mencionada inclusive pela coordenadora da instituição, a relevância da parte prática dessa disciplina nessa turma. Após a conclusão da produção da proposta, definiu-se também junto ao professor, em que momento esse projeto seria aplicado. Para a viabilização do projeto, outro horário de aula foi definido pela coordenação para que as aulas práticas pudessem ocorrer no ginásio da escola.

**5º Momento:** após todas as decisões tomadas em relação à proposta pedagógica, partimos para a intervenção. A proposta pedagógica teve início em 02 de Setembro de 2013 e seu término se deu em 05 de Novembro do mesmo ano, já que o intervalo de dois meses para a execução do projeto sobreveio por conta dos imprevistos que ocorreram na escola, como chuva, vestibular, recesso escolar, mudança no horário da turma da pesquisa e feriados. Foram previstas e ministradas

---

<sup>10</sup> A proposta pedagógica de intervenção denominada “ATIVA idade” encontra-se na íntegra no apêndice E da dissertação.

oito aulas práticas, sendo duas aulas seguidas por semana, totalizando 1h10min, acompanhadas pelo professor de Educação Física. Não houve a necessidade de realizar aulas teóricas pelo fato dessa turma ter duas aulas teóricas por semana, e com a intervenção a turma passou a ter duas aulas práticas também. O conteúdo principal originou-se do Bloco 4 de conteúdos, pois as representações dos sujeitos giram em torno da temática saúde. Em cada aula foi eleito pelo grupo um dos conteúdos do bloco 4. Os conteúdos dos outros blocos compuseram as aulas, tendo pelo menos um conteúdo de cada um dos blocos<sup>11</sup>. Segue abaixo o quadro que sintetiza os dias de aulas e o que foi ministrado em cada um desses dias.

**QUADRO 3:** Aulas da proposta pedagógica

CONTEÚDOS MINISTRADOS				
Dias	Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3	Bloco 4
02/09/13	Rouba-Bandeira	Hand-Linha	Handebol	Alongamento/Relaxamento
09/09/13	Nunca-3	Vôlei-Cego/Câmbio	Vôleibol	Abdominais
01/11/13	Pular-Corda	Estafeta/Revezamento	Atletismo	Musculação
05/11/13	Bola ao alto	Cesta	Basquetebol	Corrida/Treinamento intervalado

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir dos PCN para a Educação Física que indicam um trabalho com a cultura corporal de movimento.

**6º Momento:** *feedback* dos sujeitos em relação à proposta de intervenção, sendo realizada entrevistas individual semiestruturada a partir da seguinte questão: como você avalia as aulas da proposta pedagógica: “**ATIVA idade**”? Cujas respostas foram registradas através da videogravação<sup>12</sup>, sendo considerado apenas o áudio e posteriormente transcrito. A análise dessas informações nos ofereceu subsídios para avaliar a aplicação desta proposta analisada pelos sujeitos da pesquisa. Essa avaliação possibilitou uma compreensão do processo de ensino-aprendizagem da EF na Educação de Jovens e adultos a partir do momento em que os interesses dos alunos foram levados em consideração, evidenciando dessa maneira uma abordagem de ensino diferenciada daquela vivenciada pelos alunos. Essa avaliação

<sup>11</sup> Os conteúdos do bloco 1 refere-se aos jogos e brincadeiras populares; o bloco 2 voltou-se para jogos pré-desportivos; o bloco 3 abordou o esporte em si e o bloco 4 tratou de temas relacionados à saúde.

<sup>12</sup> As filmagens realizadas durante todos os momentos das entrevistas foram arquivadas pelas responsáveis da pesquisa.

ofereceu caminhos para fortalecer a EJA e a EF como áreas de conhecimento integrante do processo educativo nas instituições escolares.

### **2.1.7. Procedimentos para análise dos dados**

A análise e interpretação dos dados foram realizadas considerando a análise de conteúdo proposta por Bardin. Em verdade, a técnica foi escolhida por reconhecer, conforme Moscovici (1978), que existe uma correspondência entre a linguagem e a representação social. A análise se fez pela técnica de codificação, que significou tratar o material. Esse tratamento consistiu na organização do material, a fim de ir além da aparência das mensagens através da articulação dos indicadores.

Nessa direção, Bardin (2011, p.44) conceitua essa técnica como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição inferidos do conteúdo das mensagens”. Nessa pesquisa o método da análise de conteúdo apareceu como uma ferramenta para a compreensão da construção das zonas de sentidos que os sujeitos sociais exteriorizam em suas falas, analisadas no presente estudo sob o enfoque da TRS, o que permitiu o entendimento das representações que os sujeitos apresentam em relação a sua realidade e a interpretação que faz dos significados a sua volta.

Após as transcrições do áudio, realizamos leituras do material, a fim de destacar e organizar os pré-indicadores (temas diversos, com mais frequência, importantes, enfatizados nas falas dos informantes, que tinham a ver com o objeto de estudo) para a construção dos núcleos. A organização da análise de conteúdo dessa pesquisa partiu de dois segmentos cronológicos: a exploração do material e o tratamento e interpretação dos resultados. A exploração do material consistiu em uma fase longa com procedimentos de codificação que permitiu estabelecer um panorama de resultados que possibilitou estabelecer quadros de resultados, os quais condensam e põe relevo as informações fornecidas pela análise (BARDIN, 2011). Para analisar o material se fez necessário antes codificá-lo.

A codificação é uma transformação que ocorre, segundo regras precisas em relação aos dados brutos, do texto analisado. Segundo Bardin (2011), esta transformação permite atingir uma representação do conteúdo, por meio de recorte, agrupamento e enumeração. Neste caso a codificação se deu em três passos: 1) o recorte (escolhas das unidades de análises); 2) a enumeração (escolha das regras

de contagem); 3) a classificação e a agregação (escolha das categorias). O recorte foi realizado a partir de indicadores que aparecem e se repetem nas falas dos sujeitos. A enumeração é a contagem da frequência com que esses indicadores se desprendem naturalmente das mensagens, posterior a isso se elegeu as categorias.

A categorização do conteúdo das entrevistas consistiu no reagrupamento de temas específicos com critérios previamente definidos. Assim, a classificação dos elementos em categorias impôs uma investigação por temas ou termos análogos, o que permitiu seu agrupamento enquanto parte comum existente entre eles. A escolha de categorias foi um processo estruturalista e possuiu duas etapas “1ª) o inventário, que nada mais é que isolar os elementos, isto é, separar os diferentes temas e a 2ª) etapa da classificação, que consiste em repartir os elementos e, portanto, procurar ou impor certa organização às mensagens” (BARDIN, 2011, p.148). Dessa forma, às categorias foram elaboradas *à posteriori* mediante análise do material obtido necessitando uma percepção minuciosa ao avaliá-los.

A apresentação dos quadros de análises oferece um panorama geral dos dados. Este estudo inicia-se com a categorização, conforme os indicadores encontrados e os temas reagrupados. Em seguida, expomos a unidade de registro, que é a unidade de significação codificada (uma palavra) e corresponde ao segmento do conteúdo considerado unidade base. A unidade de contexto serve de compreensão para codificar a unidade de registro e corresponde ao segmento da mensagem (uma frase).

Para finalizar a organização dos resultados, exibimos as mensagens que corresponde aos fragmentos ou recortes das falas dos sujeitos, seguida da interpretação dos dados, para assim, identificarmos os sentidos e representações, indo além do aparente, considerando as condições subjetivas e contextuais.

Ao analisar as palavras, buscou-se conhecer o que estava por trás do que foi dito, para, assim, demonstrar a estrutura e os elementos desse conteúdo. A disposição das mensagens dos sujeitos em tabelas possibilita uma visão geral da análise dos dados, sendo estas de fácil compreensão das respostas. No levantamento de dados realizado através das entrevistas semiestruturadas, obtivemos informações sobre o que pensam os sujeitos - alunos e o professor de Educação Física. Na categorização, estas mensagens foram entrecruzadas. No capítulo a seguir, abordaremos a análise, interpretação e apresentação dos dados.

## CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO OBJETO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS SUJEITOS DA EJA

### 3.1. Análise e discussão dos dados

A análise dos dados foi realizada a partir dos materiais coletados através dos instrumentos já apontados, em consonância com os referenciais que serão pertinentemente colocados sobre as nove categorias e temas inferidos, definidas à *posteriori*. Neste capítulo abordaremos a análise dos dados em paralelo à discussão dos resultados, conforme demonstramos nas categorias a seguir.

#### 3.1.1. Procedimentos das aulas

**QUADRO 4:** Categoria 1

Tema	Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Trechos das falas dos sujeitos
A P R E N D I Z A G E M	Aulas Teóricas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Têm debates, argumentos, dúvidas;</li> <li>- Perguntas, discussões;</li> <li>- Exposição de exemplos do dia-a-dia;</li> </ul>	<p>Na sala de aula a gente faz debate, ele faz algumas pergunta a gente responde, outra pessoa acha que é outra pergunta, fica aquela coisa, aquela discussão, muito boa! (ANNE, 22 anos).</p> <p>O Professor [...] chega na sala de aula ele fala, ele escreve né! Ele começa a passar pra nois o assunto da Educação Física [...] na quadra nois faz ixecício né! Tem aquele jogo badminton né! tem vôlei né! (RICK, 36 anos).</p>
	Aulas Práticas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na quadra tem movimento;</li> <li>- A prática é exercício;</li> <li>- Geralmente futebol, vôlei e queimado;</li> </ul>	<p>Às vezes as meninas querem jogar queimado e os meninos querem jogar futebol aí fica a quadra dividida [...] na aula passada teve handebol, eu não sabia jogar né! Ele explicou, muita gente ali foi a primeira vez, foi a primeira vez minha, que eu joguei handebol, eu gostei (MADSON, 22 anos).</p> <p>São bem legais, o professor manda, dá a bola pra gente e nois que disinrola, nois próprio que faz o time, que era pra ele fazer, e nois mermo que faz, muita vez fica bagunça, mas dá pra disinrola (JEMERSON, 17 anos).</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora em consonância com a entrevista concedida pelos sujeitos da pesquisa.

A primeira categoria, denominada **procedimentos das aulas**, abordou as aulas de Educação Física na EJA, durante as quais os sujeitos entrevistados retrataram os procedimentos das aulas teóricas e práticas. Refletir sobre os procedimentos da Educação Física na escola e na modalidade EJA em nossa pesquisa é pensar e repensar como devem ocorrer as intervenções pedagógicas,

assim como compreender a sequência didática utilizada pelo professor, para que a Educação Física possa se consolidar enquanto componente curricular escolar.

Em relação às aulas teóricas, os sujeitos mencionam que estas são fundamentadas em discussões e os questionamentos levantados giram em torno da temática do corpo e da saúde dos alunos, que trouxeram suas vivências e ponto de vista como elementos relevantes e enriquecedores das aulas, já que partem do senso comum e da realidade partilhada por esses jovens e adultos. Nesse sentido, a EJA possibilita um contexto significativo ao reconstruir estas experiências da vida ativa e dar novo significado aos conhecimentos de etapas anteriores da escolarização, articulando-os com os saberes escolares. A validação do que se aprendeu “fora” dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável, que pode aproveitar os saberes nascidos de fazeres (Brasil, 2000).

Neste sentido, a aula aparece como um espaço ou momento de relaxamento e divertimento, mesmo sendo uma aula teórica. Para os sujeitos da EJA, essa ação didática permite o encontro e o confronto de conhecimentos entre professores e alunos, favorecendo a troca de saberes e a compreensão da complexidade inserida nos fatos da vida. O acesso a esse universo de informações, vivências e valores é, pois, um direito do cidadão, derivando assim conhecimentos e representações. Por conseguinte, a sala de aula é um momento rico de aprendizagem.

Para Carrano e Costa (2011, p.75), “a presença na escola e as aprendizagens farão mais sentido se dialogarem com os saberes discentes que pré-existem e coexistem com os conteúdos escolares que se quer ensinar”. Assim, as aprendizagens e os conhecimentos que esses sujeitos possuem não estão dispostos apenas no ambiente escolar. Suas trajetórias de vida, suas experiências, seus trabalhos e suas relações sociais lhe proporcionaram saberes múltiplos, que podem ser considerados nas aulas. “É nesse sentido que deveríamos pensar a sala de aula como espaço da coexistência, da política, da cultura e do compartilhamento de saberes”, acrescentam Carrano e Costa (2011, p.75). Nesta dinâmica, percebemos a prática pedagógica do Professor José, um dos personagens deste estudo, em conformidade com as necessidades e especificidades de seus alunos.

De acordo com as observações feitas em sala de aula, constatamos que houve coerência com o que o aluno Rick mencionou em sua fala e a ação do professor de Educação Física em seus procedimentos teóricos. Realmente, houve diálogo com os alunos, o levantamento de questões, a citação de exemplos do dia-

a-dia e o compartilhamento de experiências sobre os conteúdos abordados em aula à medida que essa ação potencializou a aprendizagem dos alunos. “Estabelecer práticas de escuta e reconhecimento sobre os jovens é de fundamental importância para o processo de construção de caminhos que contribuam para um aprendizado significativo, ou seja, que faça sentido pra jovens contemporâneos”, afirmam Carrano e Costa (2011, p.78). Logo, compreendemos que ajustar a Educação Física escolar aos interesses e possibilidades dos alunos da EJA, a partir de diferentes abordagens que compõe a disciplina na atualidade, é muito importante para buscar novas formas de viabilizar o acesso a essa área de conhecimento.

Os sujeitos evidenciaram também a atitude do professor José em relação às aulas práticas. Esse procedimento adotado por ele nas aulas práticas nos remete a um termo bastante conhecido no meio acadêmico e profissional do Professor de Educação Física, o “rola bola”. Estas aulas são praticadas sob a ótica do *Laissez-faire*<sup>13</sup>, sem objetivos específicos, as atividades ocorrem livremente, com regras suficientes, mas poucas interferências do professor.

Nessa direção, vejamos como o Professor José atua em suas aulas em relação à estratégia utilizada nas aulas teóricas, conforme sua explicação:

A estratégia que a gente tem aqui, exemplo, que pode usar, você fala na teórica? vídeos, a gente trabalha vídeos, a gente tem as salas que podem usar, é, aula expositiva mesmo em sala de aula, comentando, deixando que eles tragam é, seus problemas, suas vivências pra gente discutir em sala de aula, isso é legal porque dinamiza, não fica só naquele conteúdo jogado pra eles, a gente levanta uma questão pra eles, e a gente deixa que eles tragam as suas experiências, e as vezes a gente tira a aula todinha assim, discutindo, fica aquela aula legal entendeu? Trabalho muito nessa linha. Um filme que às vezes dá pra encaixar na aula (PROFESSOR JOSÉ, 51 anos).

Assim, Lima et al. (2011, p.49) ressaltam que para facilitar a condução dos conteúdos “o professor, ao dialogar com os educandos, pode utilizar vídeos, documentários, revistas, que possibilitem o intercâmbio com os fundamentos teóricos”. Isso exposto, a estratégia utilizada pelo professor de Educação Física nas aulas teóricas permitiu que os alunos se sentissem interessados por essas aulas. Essa estratégia foi utilizada pelo professor José no sentido de fazer o aluno perceber e pensar sobre o seu próprio corpo, sua saúde e qualidade de vida, dentre outras temáticas.

---

<sup>13</sup> Expressão francesa que significa, literalmente, “deixar fazer”, “deixar ir”; na educação, costuma ser utilizada para denominar práticas educativas espontaneístas, que deixam os alunos fazerem o que bem quiserem, sem orientação e intervenção.

O perfil profissional desse professor de Educação Física também influenciou enquanto estratégia, pois o mesmo foi bastante comunicativo e expressivo em suas aulas, despertando ainda mais o interesse dos alunos. Ao conduzir as aulas fazendo uso da dimensão afetiva como atitude comportamental e consciente dentro e fora de sala de aula, ouvindo e acolhendo o aluno, o professor o valoriza. Nesse sentido, a importância de se demonstrar carinho, enfatizada pelo docente, afeta diretamente no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Ao analisar a fala do professor José “[...] aula expositiva mesmo em sala de aula, comentando, deixando que eles tragam é, seus problemas, suas vivências pra gente discutir em sala de aula [...]” percebemos que ele organiza as aulas teóricas de maneira expositiva e dialogada, buscando sempre ouvir e explorar aquilo que seus alunos trazem como conhecimento. Segundo Carrano e Costa (2011), é um desafio para a EJA articular práticas educativas que compreendam os sujeitos não apenas como alunos, mas como seres completos, porque demanda dos professores uma prática de escuta e interlocução atravessadas de narrativas e experiências de vida. Os alunos da EJA são sujeitos que precisam ser compreendidos como homens, mulheres e trabalhadores que são. Dessa forma, na medida do possível o professor José oportunizou momentos para que os alunos trouxessem suas vivências e problemas para serem discutidas em sala.

Como exemplo, destacamos um fragmento da aula em que as discussões se deram a partir do conteúdo **A importância da caminhada**<sup>14</sup>, onde foi debatido e abordado o que acontece com o corpo de quem caminha, quais os benefícios provenientes dessa atividade, sendo discutido também como caminhar de forma regular faz os vasos sanguíneos dilatarem, ou “afinar” o sangue, popularmente falando, fazendo o sangue circular mais fácil. Com essa aula, os alunos dialogaram sobre os benefícios da caminhada. Alguns deles declararam que já faziam o exercício algumas vezes por semana e que se sentiam melhores com essa prática.

Observamos ainda que nesta escola o professor de EF tem a mesma liberdade dos professores das outras disciplinas para trabalhar fora da sala de aula, como levar a turma à biblioteca, ao laboratório de informática ou auditório. Durante o período da pesquisa, o professor de Educação Física levou sua turma para o

---

<sup>14</sup> O fragmento da aula “a importância da caminhada” foi um exemplo de aula teórica ministrada pelo professor José. Essa foi uma das aulas observadas antes da aplicação da proposta pedagógica.

auditório, para que esta assistisse a uma peça teatral, encenada por outra turma da escola. Trata-se de uma ação carregada de aprendizagem, assim como uma aula prática ou teórica. Em alguns casos, contudo, professores de outras disciplinas e a direção das escolas têm preconceito com o fato do professor de EF levar seus alunos para uma aula “diferente”, como assistir a um filme. Lamentavelmente, não enxergam a dimensão educativa dessa prática, desvalorizando-a, como se apenas as outras disciplinas pudessem ocupar esse espaço.

As observações realizadas durante a pesquisa possibilitaram dizer que as aulas práticas possuem, de forma geral, uma única ancoragem, na medida em que os procedimentos metodológicos estão quase sempre voltados para o uso da bola. Na maioria das aulas, a quadra é dividida entre gêneros, sendo geralmente focada em uma atividade principal. Não há variação. Ou seja, as aulas seguem uma rotina fixa. A maioria dos sujeitos homens joga futebol, enquanto os sujeitos do gênero feminino se dividem em duas atividades: queimado ou vôlei. Melhor dizendo, a práticas que se assemelham a esses esportes.

A concepção de uma EF voltada apenas para o esporte ainda é muito forte, sobretudo quando o futebol predomina sobre a cultura corporal do movimento. Normalmente, futebol e queimado determinam as aulas práticas dessa disciplina. É preciso ter respeito pelo aprendizado dos alunos, não é justo que estes paguem pela irresponsabilidade e pela falta de compromisso dos professores de Educação Física. A EF dentro da escola tem como função introduzir e integrar a cultura corporal do movimento, sendo os jogos, brincadeiras, as lutas, os esportes a base dessa proposta, e não apenas um elemento em detrimento dos outros.

Desse modo, Souza Júnior (1999) aponta que geralmente os professores de Educação Física prioriza as práticas de fundamentos e jogos desportivos durante as aulas. Corroborando com esse posicionamento, Betti (1995) observa que raramente o conteúdo desenvolvido nas aulas de Educação Física ultrapassa a temática esportiva, fazendo desta um conteúdo hegemônico da Educação Física.

O esporte, em especial o futebol, é o conteúdo das aulas práticas mais recorrentes nas aulas de Educação Física, seja no Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou na EJA. Mesmo assim, o esporte é praticado nas escolas numa dimensão recreativa. O esporte, um dos conteúdos da cultura corporal de movimento, deve ser proposto pelo docente a partir de sua relevância e necessidade de se debater fundamentos e métodos de ensino específicos para a modalidade trabalhada.

Há a necessidade de pensar esse componente curricular de modo integrado à matriz curricular da disciplina, onde essa integração é precípua para a reflexão das possibilidades da Educação Física na escola e também para a própria qualidade do ensino, de acordo com as especificidades dos alunos. Em relação aos conteúdos, os alunos devem ter a oportunidade de vivenciar outras possibilidades de ensino e aprendizagem, seja através das danças, das lutas, dos jogos e brincadeiras e/ou da ginástica, entre outras práticas; são tão importantes quanto o esporte.

Entretanto, percebemos que apenas algumas aulas práticas estão vinculadas as aulas teóricas. A perspectiva que une as duas é o movimento. Isso é o que motiva os alunos a durante as aulas práticas. Estas, muitas vezes, não são planejadas e executadas com o intuito de promover a saúde dos alunos. Em alguns casos, elas estão aliadas a este fato, como, por exemplo, através da aferição da frequência cardíaca após uma atividade prática. Contudo, não é uma preocupação constante, com vistas a direcionar as aulas práticas para a socialização, onde o prazer se torna essencial, em detrimento do espírito individualista/competitivo.

As aulas de EF na escola são compostas de aulas teóricas e aulas práticas. Conforme Mattos & Neira (2000), a parte teórica tem como objetivo proporcionar ao aluno o conhecimento dos principais conceitos do tema que está sendo desenvolvido, além disso, explicar a importância e o porquê de trabalhar tal tema nas aulas. Já na parte prática, o aluno poderá vivenciar os conceitos estudados na teoria. Através da supervisão do professor, realizará movimentos corretos que possibilitarão a aprendizagem do tema estudado, tanto os conceitos quanto os movimentos. No entanto, evidenciamos que a dicotomia entre teoria-prática deve ser evitada, pois ambas se complementam e caminham juntas. A aula prática deve ser embasada à luz da teoria e a aula teórica também deve se fundamentar na prática.

Nesse sentido, ao tratar dos conteúdos teóricos, o professor de EF deve abordar exemplos práticos do dia-a-dia, o que significa dizer que a parte prática também deverá fundamentar as aulas. Diante disso, seguem os objetivos das aulas de teóricas e práticas elencadas pelo professor José.

O objetivo é que esse conteúdo sirva pra vida dele prática, cê tá me entendendo? Que ele saiba, viver, ter uma vida melhor, saudável, que possa na atividade de socialização melhorar o relacionamento, [...] o objetivo da prática, eu acho que é mais socialização, é brincar se divertir, desafogar, jogar pra fora a alegria a vontade de fazer alguma coisa, entendeu? [...] A gente não pode colocar aquele jogo cheio de regra, não vai

funcionar, a não ser o futsal com os homens né! (PROFESSOR JOSÉ, 51 anos).

Em sua fala, o professor José relata os objetivos das suas aulas teóricas e práticas de modo geral. Nas aulas práticas, o objetivo elencado por ele foi socializar a turma e proporcionar alegria e diversão. Trazemos um fragmento de aula prática observada nessa direção. Na aula em questão, a turma foi dividida em dois grupos. A quadra foi compartilhada nesse sentido. O primeiro grupo jogou futsal e o outro grupo jogou queimado. Ao integrar as duas equipes, o professor deixou claro que a diversão e a alegria faziam parte daquele contexto.

Entretanto, além dos objetivos mais gerais é necessário também que as aulas tenham objetivos específicos. A EF não pode ser utilizada como uma disciplina que possibilita aos alunos apenas interação. É necessário que as aulas dessa modalidade de ensino faça parte do contexto educativo dos alunos. Não seja percebida somente como um “brincar” durante a aula. Como disciplina, a EF tem conteúdos que devem fundamentar a aula, como a cultura corporal de movimento, que deverá estar incluída também na EJA.

Nessa perspectiva, propomos uma aula prática a fim de demonstrar como os professores de EF poderiam conduzir suas aulas. Se o conteúdo é o esporte e a modalidade é o handebol, então os alunos poderiam nessa aula conhecer as regras e os procedimentos para a execução do esporte. À medida que as aulas fossem acontecendo, os objetivos específicos deveriam ser modificados, assim como o nível da aula, que deverá partir de um nível simples para o complexo, sem que para isto se perca de vista o objetivo geral da aula, que seria proporcionar a socialização e a diversão. Dessa forma, através do handebol, uma dentre as várias modalidades esportivas que poderiam ser trabalhadas junto aos alunos da EJA, o professor destacaria os vários benefícios relacionados à sua prática, não só relativos à saúde. Pode-se atingir outros objetivos através dos fundamentos do esporte como conteúdo pedagógico. A aprendizagem pode ser dirigida, no caso do handebol, por intermédio de seus movimentos peculiares, como tipo de passe, arremessos, dribles e finalizações, dentre outros, sem que se perca de vista a interação e socialização dos alunos, difundindo, diversificando e democratizando os esportes na escola.

Nas aulas teóricas, conforme citou o professor José, o objetivo geral foi fazer com que os conteúdos servissem para a vida prática e social dos alunos. Para o docente, a aprendizagem que esses alunos adquirem dentro da escola deve dialogar

com os conhecimentos prévios e provenientes da vida dos alunos fora da escola. Esses conhecimentos serviram para que os sujeitos adquirissem hábitos saudáveis, para que eles pudessem promover a própria saúde, possibilitando que, como cidadãos que são, respeitassem as normas impostas pela sociedade, visto como um processo contínuo que se amplia no cotidiano. Entretanto, não foi percebida nas aulas práticas a integração dos conhecimentos caminhando para essa direção.

Em relação aos procedimentos adotados nas aulas, é importante ressaltar que o professor José conseguiu explicar o que fez e o que pretendia em suas aulas teóricas à medida que relatava os conteúdos abordados, objetivos e estratégias de aulas, executando aquilo que acredita que funciona. Porém, esse professor não pode ser considerado um docente que faz a reflexão na ação (SCHÖN, 1998), já que não analisa ou reflete sobre sua prática cotidiana. Durante as aulas teóricas, percebemos que o professor José não compreende sua ação docente enquanto ato pedagógico, enquanto ato metodológico, cuja interação entre sujeitos e professor nortearia a prática pedagógica. Logo, é necessário avanços em relação ao planejar e executar as aulas teóricas, no sentido de nortear o trabalho desse professor.

### **3.1.2. Conteúdos**

A Educação Física é uma área de conhecimento que difere das demais pelo trato com seu objeto de estudo: o corpo em movimento. Desse modo, os caminhos para saber o que a Educação Física deve ensinar na escola são diversos, mas têm-se investido na cultura de movimento como critério organizador desses caminhos. Para isso, dispomos de um acervo de manifestações culturais já incorporadas pela Educação Física, como é o caso do esporte, das lutas, dos jogos, da dança e outros que fazem parte do mundo vivido dos alunos.

Diante disso, apresentamos nessa categoria as mensagens dos sujeitos em relação aos conteúdos ministrados:

**QUADRO 5** - Categoria 2

Tema	Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Trechos das falas dos sujeitos
A U L A S	Sala	- Coração, doenças, sistema respiratório;  - Batimentos, pressão arterial, peso;  - Corpo Humano, IMC, sedentarismo;	As teóricas é boa, ele sempre fala vários conteúdos sobre a saúde sobre alimentação [...] Agora o último conteúdo acho que foi [pausa breve] foi peso, foi sobre os batimentos cardíacos, a gente fazer né e multiplicar, pra ver durante a vida quantos batimentos até hoje, outro acho que foi sobre o coração (ANA, 34 anos).  [...] sobre o corpo humano sempre, ele volta pra isso, coração, sistema respiratório, tudo ligado ao corpo humano (ANNE, 22 anos).  Ele fala sobre o coração, fala da importância da Educação Física na vida da gente, o sedentarismo e fala mais sobre a nossa vida, assim, como é melhor praticando esporte (MADSON, 22 anos).
	Quadra	-Movimento;  -Esportes (Vôlei, futebol, handebol);	[...] a prática é exercício né! É vôlei, futebol [...] geralmente é futebol, queimado, geralmente é assim as aulas dele (ANA, 34 anos).  Na quadra é vôlei, futebol, queimado (CLARA, 19 anos).  [...] a gente brinca de bola, geralmente é mais de bola, não vi outra coisa não (VAL, 34 anos).  Na quadra, é jogos né! faz jogos. Ele ensina como é que tem que fazer entendeu, ele é um bom professor. É futebol né! é handebol é vários jogos (BASTIÃO, 59 anos, aposentado).

Fonte: Quadro elaborado pela autora em consonância com a entrevista concedida pelos sujeitos da pesquisa.

Partindo da concepção de que componente curricular é “a forma de organização do conteúdo de ensino em cada grau, nível e série, compreendendo aquilo sobre o qual versa o ensino, ou em torno do qual se organiza o processo de ensino-aprendizagem” (SAVIANI, 1994, p.142), constatamos nas falas dos sujeitos que o esporte é o conteúdo predominante nas aulas práticas, embora não exista a preocupação com o desenvolvimento e aprendizagem das habilidades técnicas das modalidades trabalhadas nas aulas observadas, como futsal e o handebol. Nas aulas práticas, os alunos se organizavam e desenvolviam o esporte. Contudo, acreditamos que as aulas de EF não deveriam ser conduzidas dessa forma, sendo necessário um planejamento para auxiliar na sequência didática das aulas.

Durante as observações das aulas e nos fragmentos das mensagens acima mencionados, percebemos que as modalidades esportivas mais desenvolvidas foram o handebol, o vôlei e o futebol, sendo que o último esporte se configurou como prática hegemônica, direcionada exclusivamente para o gênero masculino. Já para o gênero feminino, a prática recorrente continua sendo o queimado e o jogo de vôlei; com gestos e movimentos que se aproximam desta modalidade, porém jogado sem rede, isto é, sem o material necessário para a sua prática.

Pensando na parte prática da EF, muitas são as possibilidades de conteúdos a serem explorados nas aulas. “Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola” (SOARES; TAFFAREL; VARJAL; CASTELLANI FILHO; BRACHT, 1992, p.29). Mas, na maioria das vezes, a ação de ensiná-la se sustenta unicamente no acesso aos seus elementos técnicos, e a sua aprendizagem se limita à linearidade do movimento que compõe cada conteúdo da cultura corporal. É preciso mais que isso para inserir os alunos dentro da cultura corporal de movimento. É essencial oferecer um conhecimento sistematizado das modalidades esportivas, pois não é o simples fato de jogar futebol que irá fazer com que os alunos adquiram os conhecimentos da cultura corporal de movimento.

Enquanto área de conhecimento presente na matriz curricular, a Educação Física na EJA pode auxiliar no desenvolvimento integral dos alunos, assim como nos objetivos educacionais desta modalidade; desde que o docente possa introduzir no seu dia-a-dia uma prática comprometida com a educação de seus alunos. Nessa direção, compartilhamos com Carrano e Costa (2011), pois acreditamos na probabilidade de se construir uma matriz curricular articulada aos conhecimentos dos sujeitos, e que esta possa influenciar positivamente ao longo de suas vidas.

Em relação aos conteúdos das aulas práticas, vejamos o que diz o professor José:

O conteúdo não há, a gente tem liberdade no EJA, em Educação Física pra fazer o próprio conteúdo da gente, a gente tem livre o planejamento, então a gente faz aquele planejamento procurando assim obedecer um certo padrão né! Geralmente por bimestre, semestre cinco ou seis conteúdos, onde aí você joga também uma prática, duas práticas nesse meio, entendeu? É por aí, geralmente o mais legal é passar pra eles o conhecimento. [...] Bom, a aula prática do EJA a gente não pode, assim, elas não são é, obrigatórias, elas são livres, então a gente tem pessoas com mais de 40 anos, tem pessoas com certos tipos de dificuldades de limites, de doenças e que não querem praticar, mas eles ficam na quadra sentados observando, então

pratica quem quer, a gente procura trazer essas pessoas pra que elas se motivem pra fazer alguma coisa (PROFESSOR JOSÉ, 51 anos).

Como a Educação Física não possui uma matriz curricular pré-definida, a seleção dos conteúdos fica a critério dos professores dessa disciplina. No caso do professor José, suas aulas não eram previamente planejadas. A definição dos conteúdos a serem ministrados ficou a critério dos alunos, que optaram por jogar futsal. Com relação às aulas práticas na EJA, elas são obrigatórias, o que não é obrigatório é a participação dos alunos nas aulas, desde que se enquadrem nos critérios da lei, como trabalhar por mais de oito horas, ter mais de 30 anos e ter filhos, dentre outros fatores, já especificados pelo presente estudo.

Como disciplina curricular, a Educação Física não está desvinculada de objetivos pedagógicos. Assim, a sua especificidade não retira dela o fato de que se constitui em um processo didático. Na EJA, os conteúdos práticos não são valorizados pela técnica de execução dos movimentos, ou conhecimentos exclusivamente voltados ao esporte, conforme o Professor José, mas como o aluno se apropria de um novo saber, fazendo com que este se conecte com os saberes que trás consigo. Contudo, as aulas práticas o professor José não oportunizaram aos seus alunos outros saberes que não a prática do futsal e o jogo de vôlei ou queimado, de acordo com as nossas observações. Em uma de suas aulas, mais uma vez a turma foi dividida em dois grupos. O grupo dos que queriam jogar futsal e o grupo que jogou “vôlei”, tendo essas práticas um caráter recreacional.

É necessário que se leve em consideração as necessidades dos alunos, respeitando a individualidade biológica dos jovens e adultos. Por outro lado, é importante motivar os alunos para que, na medida do possível, participem das aulas. Porém, com aulas que se resumem a “pelada” de futsal para os meninos não existe uma interação efetiva entre a turma. De outro modo, o conteúdo futebol poderia ser desenvolvido entre homens e mulheres, articulando os saberes práticos da disciplina, como, por exemplo, os fundamentos básicos da modalidade em questão. No caso em estudo, como os saberes trazidos pelos alunos não são efetivamente aproveitados, as aulas acabam sendo esvaziadas de sentido, sendo regidas apenas pela questão prática, sem a intervenção do professor.

Se aceitarmos o esporte como um fenômeno social e tema da cultura corporal, precisamos questionar suas normas, suas condições de adaptação à realidade social e cultural da comunidade que o pratica, cria e recria (SOARES;

TAFFAREL; VARJAL; CASTELLANI FILHO; BRACHT, 1992, p.29). Nesse sentido, é preciso pensar que não é apenas o fato de praticar futebol ou queimado que irá fazer com que os sujeitos sejam inseridos na cultura corporal de movimento. É necessário ir além do jogo, problematizando e questionando sua história, regras e objetivos. Se o esporte, de modo geral, é compreendido como um fenômeno, então que ele também adquira esse *status* nas aulas, seja na sala ou na quadra. Sua prática não pode se restringir ao preenchimento de tempo. A prática esportiva precisa ser percebida como um conteúdo que pode ser ensinado em seus aspectos técnicos ou táticos objetivando a ludicidade, a depender daquilo que se elenca como prioridade.

Outro aspecto a considerar na seleção de conteúdos é a realidade material da escola, uma vez que a apropriação do conhecimento da Educação Física supõe a adequação de instrumentos teóricos e práticos, sendo que algumas habilidades corporais exigem ainda materiais específicos, o que determina também a seleção dos conteúdos. Talvez se deva a isso a escolha que o professor de EF faz, em relação às atividades ministradas, o que justificaria provavelmente a escolha do queimado, vôlei e futebol, pois o professor só precisou de duas bolas ao desenvolver essas atividades, uma para as mulheres e outra para os homens.

Diante disso, ficou evidente que as aulas práticas não são valorizadas pelo professor José, que não problematizou e nem fez intervenções nessas práticas. Nestes termos, este professor não reconheceu sua real função no processo educacional, bem como seu potencial de contribuição para o desenvolvimento de seus alunos, como se a EF fosse uma disciplina vazia de conteúdo, vazia de saber, trazendo a essas aulas um aspecto desinteressante.

Normalmente, a aula de Educação Física é o momento em que os alunos extravasam suas energias, despertando o interesse nas aulas. Ousamos, contudo, apontar para o caminho da valoração, como, por exemplo, reconhecer e demonstrar o valor da Educação Física, traduzido no desempenho dedicado e comprometido numa postura profissional consciente e competente, através do aprimoramento da prática pedagógica e do aprofundamento de conhecimentos específicos.

Na organização dos conhecimentos teóricos da Educação Física, constatamos que estes estão dispostos de forma a garantir a aprendizagem por parte dos alunos, principalmente em relação à saúde, qualidade de vida e o bem-estar. Esses conhecimentos são apresentados na perspectiva daqueles que

aprendem diversos saberes e que contribuem, efetivamente, para a vida dos alunos. Apresentamos, como exemplo, um fragmento de aula cuja temática foi sistema cardiovascular. Nessa aula, foram abordados os tipos de musculatura, para se compreender que o músculo cardíaco é liso, onde os alunos mediante suas experiências cotidianas compararam ao “churrasquinho de coração de frango” a fim de fazer essa relação. Nessa aula, também foi discutido sobre infarto, pressão alta e colesterol. Foi discutido que cuidados se deve ter com a saúde e a alimentação para evitar possíveis doenças relacionadas ao coração e como à atividade física pode colaborar com a qualidade de vida dos alunos para evitar esse mal estar.

Os jovens e adultos buscam na escola, sem dúvida, mais do que conteúdos prontos para serem reproduzidos. Como cidadãos e trabalhadores que são, esses alunos querem se sentir sujeitos ativos, participativos. Os conteúdos das aulas em questão remetem-se ao aspecto fisiológico, ou seja, à funcionalidade do corpo humano, onde se abordou os seguintes temas: como funciona o coração no corpo humano; porque ele trabalha independente da nossa vontade; e a relação da frequência cardíaca com atividades físicas e prováveis doenças.

Esses conteúdos fizeram com que os alunos compreendessem noções relacionadas às funções do próprio corpo e como o este reage a determinados fatores, como remédios, atividades físicas, sedentarismo, álcool, drogas, pressão alta, entre outros, e como se integram a outros sistemas do organismo, estimulando o interesse em prevenir doenças e promover saúde através de hábitos saudáveis.

Conforme cita Carrano e Costa (2011, p.79), “reorganizar currículos articulando conteúdos programáticos com as experiências prévias dos jovens passa por compreendê-los como sujeitos culturais e portadores de biografias originais e não apenas alunos de uma dada instituição”. Nesse sentido, a inserção dos sujeitos na elaboração do planejamento passa por compreendê-los como sujeitos ativos, senhores do seu processo de escolarização, além de articular seus anseios com as especificidades didático-pedagógicas da EF, tornando-os corresponsáveis pela aprendizagem dos colegas. Isso faz com que as portas se abram para novos conteúdos e aprendizagens, para o interesse em aprender coisas novas.

Diante disso, trazemos a fala do professor José, que deixou claro que os conteúdos selecionados por ele buscou atender aos anseios dos alunos, aos seus interesses. E assim, as aulas teóricas versaram sobre questões corporais.

[...] as outras disciplinas, eles tem livros, cê vê livro do EJA de história, geografia, o professor tem uma sequência, nós não temos, então a gente de Educação Física, a gente procura organizar os conteúdos de uma forma que seja uma coisa benéfica pra vida dele, que sirva tanto como conhecimento como também sirva pra o dia a dia, pra o desenvolvimento, é, como cidadão vamos falar assim, e aí a gente procura trabalhar o lado de saúde, trabalhar mais nessa linha, mas o legal mesmo é quando a gente trabalha a parte da vida, questão da bulimia, a obesidade, aprender a verificar a pressão, saber como é que essa pressão poder subir, como ela não pode, melhorar a condição física, o que fazer pra melhorar, a boa alimentação, então é por aí que eles gostam, a gente programa assim dessa forma (PROFESSOR JOSÉ, 51 anos).

Entretanto, percebe-se na fala do professor que este não apresenta ciência da modalidade nem de suas características específicas, quando refere-se ao termo “do EJA”. Onde o emprego adequado do termo seria “da EJA”, concordando assim com a Educação. Tratando-se da organização dos conteúdos, na disciplina Educação Física o professor desta disciplina de modo geral dispõe da flexibilidade ao selecionar os conteúdos. Em relação ao exposto, Lima et. al. (2011, p.49) afirma que “os conteúdos podem ser trabalhados em diversas ordens, ou seja, não precisam seguir uma ordem linear, fechada em uma sequência linear”. Assim, a Educação Física carece de referências de quando e onde tratar os conteúdos; assim como as demais disciplinas, a EF também precisa de uma matriz.

O professor precisa estabelecer que tipo de EF deseja desenvolver e qual a concepção de cidadão que quer formar. Deverá elencar e distribuir os conteúdos nas etapas de ensino em que trabalha, buscando atingir objetivos, tanto relacionados à cultura corporal do movimento como educacionais. A escola e o professor precisam construir sua matriz curricular. Construção essa específica de cada realidade escolar. Consideramos a relevância da matriz pelo fato de servir de direcionamento das atividades escolares de qualquer disciplina, inclusive da Educação Física.

Segundo Libâneo (1994, p.39), “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social”, pois a seleção dos conteúdos remete à necessidade de organizá-los e sistematizá-los fundamentado em algum princípio metodológico, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos. As aprendizagens decorrentes das práticas pedagógicas da EF precisam ampliar a compreensão dos alunos em relação às práticas corporais e à sua própria cultura de movimento, o que contribui com o contexto heterogêneo da EJA, configurando-se como um conjunto de oportunidades múltiplas. É Nesse sentido que a seleção dos

conteúdos poderia ser feita, pensando-se em práticas problematizadora, onde as questões emergem dos interesses e curiosidades dos sujeitos.

Nestes termos, Soares; Taffarel; Varjal; Castellani Filho; Bracht (1992, p.63) afirmam a necessidade e importância de:

[...] tratar os grandes problemas sociais nas aulas de Educação Física, tais como: papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição de renda; e outros, relacionados ao jogo, esporte, ginástica e dança.

Contudo, a reflexão sobre estes problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social, interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses.

Pelo exposto até o momento, foi possível perceber que os conteúdos de ensino utilizados na EF estabeleceram um canal de comunicação entre os sujeitos e o professor e, conseqüentemente, entre o saber do senso comum e o saber científico, onde tal atitude auxiliou na adequação dos conteúdos selecionados. Dessa forma, organizar o conhecimento pedagógico da EF, de forma a garantir uma efetiva aprendizagem de seus conteúdos por parte dos alunos, precisa ter por referências seus destinatários.

Assim, podemos inferir que o trabalho docente influenciou no contexto de vida dos sujeitos, pois os conteúdos teóricos estão contextualizados com os conhecimentos prévios dos alunos, e assim partem da problematização do cotidiano dos sujeitos da EJA, valorizando as diferentes experiências sociais, criando práticas pedagógicas questionadoras. Em relação às aulas práticas, cabe a esse professor de Educação Física situar claramente seus conteúdos de ensino e sua organização nos diferentes contextos de aprendizagem, para diferir da linearidade de conteúdos que se repete de forma hegemônica em todas as aulas.

### 3.1.3. Aluno-Professor

**QUADRO 6** - Categoria 3

Tema	Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Trechos das falas dos sujeitos
M O T I V O S	Gosto (Adjetivo)	- Professor - aluno;  - identificação com os conteúdos;	<p>Me sinto, eu gosto muito das aulas dele [...] Eu gosto de todo conteúdo que ela aplica na sala de aula, eu gosto de tudo! (ANA, 34 anos).</p> <p>Tudo de bom mesmo, gosto bastante. Muito bom! E com o nosso professor melhor ainda, muito extrovertido, alegre ensina bem. Ah é tudo de bom! (ANNE, 22 anos).</p> <p>Ah eu me sinto motivado, porque o esporte é uma área que eu gosto, me dou bem, eu me sinto motivado por causa disso (JEMERSON, 17 anos).</p> <p>Eu gosto sabe, eu gosto de participar de tudo [...] Com certeza! eu gosto muito de participar, qualquer esporte pra mim, eu caiu mermo, eu gosto, principalmente de futsal sabe, eu gosto muito (JÉSSICA, 18 anos).</p> <p>Tem vezes que eu fico desanimado, hoje! Às vezes eu chego no colégio cansado, sem é [pausa breve] preparado pra nada. Dá uma carrerinha, tal, corre atrás da bola, vamu fazer aqui, um esporte tal, vamu jogar voleibol, aí isso que me motiva, me dá coragem (JOSUÉ, 17 anos).</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora em consonância com a entrevista concedida pelos sujeitos da pesquisa.

Consideramos que as fontes de motivação podem ser classificadas em intrínsecas e extrínsecas. A motivação intrínseca “se dá quando o jovem realiza a atividade física por vontade própria, decorrente da própria aprendizagem, e a tarefa é cumprida porque é agradável. Já a motivação extrínseca ocorre quando o aluno é envolvido pelos colegas, pelo professor de Educação Física”, esclarece Marzineck (2004, p.22). Vários fatores, como planejamento e materiais das aulas, são primordiais para o andamento de toda e qualquer aula. Não seria diferente nas aulas de Educação Física. Se as aulas forem motivantes, terão a tendência de conquistar o aluno, que não criará resistência à aprendizagem.

A motivação está associada à palavra motivo, e este é definido como força interior, impulso, intenção que leva uma pessoa a fazer algo ou agir de certa forma (MAGGIL, 1984). Logo, qualquer discussão sobre motivação implica a investigação dos motivos que influenciam em um determinado comportamento. “Todo comportamento é motivado, é impulsionado por motivos”, pontua Marzineck (2004,

p.19). Desse modo, um motivo, conduz e integra o comportamento de uma pessoa. Essa motivação pode surgir de alguma coisa ou do estímulo de alguém.

Com relação aos alunos da pesquisa, os fatores que os motivaram a participar das aulas de EF foram a relação positiva que tiveram com o professor e a afinidade com as atividades desenvolvidas nas aulas práticas. Os alunos manifestaram claramente seus motivos para realizarem as aulas de Educação Física. A satisfação pessoal, o prazer que as aulas proporcionaram, o jogar bem em todas as modalidades, coletivas e individuais, são exemplos das motivações. Percebemos, então, que a motivação esteve ligada a diferentes interesses. Dessa forma, notamos ainda que a principal característica desse grupo é a motivação, seja para as aulas teóricas, seja para a prática de atividades físicas nas aulas práticas.

O motivar é antes de tudo dotar de condições ideais a sala de aula e os espaços para as práticas de EF, para que os discentes tenham o prazer em estar e ser parte do processo de ensino aprendizagem. Como se percebeu através das falas dos sujeitos, a motivação dos alunos para com as aulas de Educação Física esteve também centrada na figura do professor, na maneira como este tratou e cativou os alunos, no modo como se expressou e se relacionou com os alunos dentro e fora da sala de aula, fazendo com que os jovens e adultos se identificassem tanto com as aulas quanto com a linguagem e personalidade do professor.

Nesse sentido, quando as aulas são motivadoras têm a tendência de conquistar o aluno, que não criará resistência à aprendizagem. Por outro lado, Lovisolo (1995a, p.55) ressalta que a disciplina de Educação Física “é a de que os alunos mais gostam (sentem-se motivados), aparecendo em primeiro lugar dentre as dez disciplinas. Entretanto, aparece em sétimo lugar quanto à sua importância. (as mais importantes são Matemática e Português, seguidas de Ciências)”. De fato, a EF é a disciplina que os alunos mais gostam, pelo fato de proporcionar lazer, diversão e descontração, mas não percebem a utilidade dessa disciplina em suas vidas.

Infelizmente, a EF ainda não consegue deixar claro para os alunos que os hábitos saudáveis e as atividades físicas servem de experiência e de vivência, para que, ao longo da vida, continuem adquirindo gosto pelo movimento, pelo cuidado com a saúde e qualidade de vida. Os alunos não percebem a importância da EF em sua vida útil. Muitas vezes, o fato dos indivíduos praticarem alguma atividade física fora da escola nada tem a ver com a disciplina, até porque muitos desses indivíduos não tiveram boas experiências com a EF, praticando-a por outras razões.

Partindo disso, segue a fala do professor de Educação Física José, que relatou como sua postura profissional influenciou na motivação dos alunos, assim como demonstrou no mesmo trecho suas motivações para trabalhar na EJA:

[...] a gente precisa passar uma mensagem pra escola que o professor de educação física não é simplesmente um professor [pausa breve], que ele é igual aos outros, e que ele tem a importância igual ao professor de história, de geografia e de matemática, eu acho que nós precisamos ser comprometidos com a educação, precisamos querer, porque a concepção de professor de educação física há muito tempo foi a concepção de professor relapso, que falta o tempo inteiro, que vem quando quer e faz o quer. Então a gente tem que acabar com isso, eu acho que a gente tem que ser comprometido, a gente precisa ser responsável e ser um exemplo,. [...] Você tem que ser equilíbrio né, ser amigo não é ser relapso. [...] A parte positiva é que a gente trabalha com uma clientela mais adulta né! Um povo mais consciente, ele sabe da necessidade que eles têm, que precisam, os alunos são muito mais amigo do professor, pode observar que na escola que existe EJA os professores adoram trabalhar, porque a clientela ela é mais madura, é um lado positivo (PROFESSOR JOSÉ, 51 anos).

A fala do professor José enfatiza um denso processo histórico que envolve a profissão do professor de Educação Física, relacionado à “concepção de professor relapso”. Na década de 1940 até o início dos anos 1980, o professor e a própria disciplina não se preocupavam com os aspectos pedagógicos, com o intuito de formar os alunos em sua totalidade. Contudo, ainda no ano de 2014, mesmo com os PCN, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a cultura corporal de movimento e as várias abordagens pedagógicas de ensino, muitos professores ainda se encontram nessa posição de “professor relapso”. Não é só o fato de o professor estar presente todo dia na escola ou chegar sempre no horário que vai fazer com que este professor seja considerado responsável.

De fato, quando o professor cumpre seus horários significa que tem responsabilidade com suas funções e obrigações de funcionário, assim como qualquer outro empregado. Mas, o modo como o professor conduz a sua disciplina também poderá ser relapsa quando não se responsabiliza pela formação dos alunos. É necessário, pois, que os próprios professores de EF busquem romper essa concepção. Para isso, é necessário compromisso com a educação dos alunos, para elevar a consciência profissional e a qualidade no ensino dessa disciplina.

Ainda sobre a fala do professor, que deixou claro que em suas aulas faz uso da sua autoridade de professor quando é preciso, mas que também não abre mão

da afetividade<sup>15</sup> na relação com seus alunos, evidenciamos que o aspecto afetivo é também uma condição do processo ensino-aprendizagem, onde os alunos da EJA também necessitam desse envolvimento, pois o afeto também motiva o comportamento dos alunos, refletindo na sua conduta humana.

Corroboramos com Freire (2011, p.12) quando observa que a convivência amorosa entre professor e alunos, a partir de uma postura curiosa e aberta, “provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-históricos-culturais do ato de conhecer”. Nesse sentido, o processo de aprendizagem pode ser beneficiado quando professor e aluno buscam conhecimento mútuo de suas necessidades, respeitando as diferenças. “A competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas”, afirma Freire (2011, p.12). Diante disso, uma relação educativa que pressupõem o vínculo professor-aluno através da afetividade deve ser encarada como um elemento essencial na escolarização e na formação humana dos alunos.

Entretanto, parece ocorrer uma contradição na fala do professor José. Realmente, o docente usa a afetividade em sua relação com os alunos. Por outro lado, conceituou os jovens e adultos da EJA de “clientes”. Uma formação inicial e continuada, que não contemple as especificidades da EJA, provavelmente acarretará em conceito mau empregado pelos professores. A Educação de Jovens e Adultos possui características marcantes, como por exemplo, perceber os alunos como donos de saberes que foi se construindo ao longo da vida.

Em todo e qualquer nível de ensino, uma característica é preservada: os indivíduos que vão à escola pela primeira vez na educação infantil ou o adulto que retoma seus estudos são sujeitos sócio-históricos. São **alunos** e não clientes. A educação não é, pois, um serviço prestado, é um direito que os alunos têm. A escolarização não está à venda para que indivíduos sejam considerados clientes. Logo, os jovens e adultos da EJA, assim como todo aluno, não podem ser vistos pela ótica do professor José, isto é, como clientes.

Nos momentos de observação das aulas, ficou claro o nível de comprometimento que o professor José tem com a escola e com os alunos. O

---

<sup>15</sup> Neste estudo a afetividade é abordada na perspectiva pedagógica, tendo em vista a relação educativa que se estabelece entre professor e aluno em sala de aula e a afinidade profunda entre os sujeitos.

docente é bem visto pelos alunos, para nos corredores para conversar eles, pergunta sobre seus familiares, assim como é bem humorado com os jovens e os adultos. Durante todo o tempo da pesquisa, não houve atrasos nas aulas e nem ausências na escola. Quando algum outro professor não chegava no horário corriqueiro, logo este professor adiantava as aulas dele na turma cujo professor não chegara, quando tinha o tempo livre. Demonstrou ser um professor ativo, que se envolve nas questões da escola. Inclusive, o professor José tem um *status* de professor no mesmo ou talvez num patamar maior do que os profissionais das outras disciplinas. Cunha (1996) nos sugere que não se podem transmitir todos esses aspectos descartando o aspecto afetivo – a interação professor-aluno<sup>16</sup>. Essa relação de interação é influenciada pelo interesse e confiança dos alunos pela disciplina EF, assim como pela importância que o professor atribui a mesma.

À medida que demonstrou ser responsável e que desempenhou bem suas atividades nas aulas teóricas, o docente fez com que os alunos confiassem nele, acreditando que poderiam sempre contar com este profissional dentro da escola, que sempre teriam suas aulas de EF ministradas. Diante disso, ao professor de EF (BRASIL, 1999) compete buscar, a todo custo, a motivação com o trabalho desenvolvido na escola, colocando o seu componente curricular no mesmo patamar de seriedade e compromisso que os demais no processo de formação do educando.

Contudo, sabe-se que em diversas escolas a disciplina de Educação Física encontra-se desprestigiada, relegada a segundo plano. Este fato é de fácil constatação, haja vista que nem sempre o professor de EF é chamado a opinar sobre alterações nos assuntos escolares e, desta forma, a envolver-se mais com as propostas da instituição. Isso não ocorreu durante a pesquisa, pois tanto o professor José como a sua disciplina foram tratados nessa escola com respeito pelos profissionais da escola. Direção, coordenação, porteiros e secretários mantiveram uma relação de respeito para com esse profissional.

Como bem diz Rodrigues citado por Marzineck (2004), a motivação é um dos fatores principais que influencia com muita propriedade todos os tipos de comportamento, permitindo um maior envolvimento ou uma simples participação em atividades que se relacionem com a aprendizagem, o desempenho, a atenção.

---

<sup>16</sup> A forma que a interação adquire nessa pesquisa, assume a forma de relação social enquanto relação pedagógica. Para tanto deve haver comunicação para que se estabeleça essa relação.

Nesse sentido, o professor José foi considerado como um agente motivador, pois os alunos colocaram suas motivações na relação com a sua figura.

O diálogo também foi o meio de motivar os sujeitos para as aulas. De acordo com Machado (1995), o professor, no desempenho de sua função, pode moldar o caráter dos jovens e, portanto, deixar marcas de grande significado nos alunos em formação. O professor é responsável por muitos descobrimentos e experiências que podem ser boas ou não. Como facilitador, deve ter conhecimentos suficientes para trabalhar tanto aspectos físicos e motores, como também os componentes sociais, culturais e psicológicos. Isso significa que, além da capacidade de ensinar conhecimentos específicos, é também papel do professor transmitir, de forma consciente ou não, valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade.

A motivação dos alunos esteve intimamente relacionada ao gosto pelas aulas e ao trabalho desenvolvido pelo professor de EF, que desempenhou seu trabalho de modo coerente com a realidade e as particularidades dos alunos da EJA. Diante disso, percebemos que a motivação das aulas de Educação Física para os sujeitos da pesquisa esteve ancorada também no universo do prazer. Dessa forma, a motivação estava relacionada ao espaço, meio, interesses pessoais e afetivos e ao comportamento dos sujeitos. De acordo com Luckesi (1994), o professor precisa gostar do que faz, pois antes de tudo é preciso desejar ensinar, é preciso querer ensinar. Esse gostar de ensinar nada mais é do que o significado de ser professor, que encontra respaldo nas colocações de Feil (1995) *apud* Krug (2004), de que o gostar do que se faz é fator determinante para a existência de eficiência no trabalho.

O entendimento da motivação na EF escolar é importante no processo educativo, para despertar a ação ou sustentar a atividade (FERREIRA, 1985), já que compreende vários aspectos. Depreende-se do exposto, que o tipo de abordagem que o professor José utilizou durante as aulas teóricas deixa claro o envolvimento que teve com a turma e com os alunos, buscando desenvolver o ser humano em todos os seus aspectos, inclusive o afetivo. A motivação dos jovens e adultos também é caracterizada por meio dos conteúdos que são abordados. Uma contribuição significativa para manter essa motivação poderia ser o desenvolvimento de aulas diversificadas.

### 3.1.4. Desmotivação

Nesta categoria, abordamos os aspectos que desmotivam os sujeitos a participarem das aulas de EF. Nessa pesquisa, a desmotivação foi definida pela falta de vontade e/ou interesse em participar das aulas, ou o desânimo demonstrado, mantendo relação direta com a falta de ânimo para frequentar as aulas de EF. Através dos recortes das mensagens, e das observações das aulas, percebemos as limitações em relação à quantidade de aulas práticas, o que se configurou como a principal causa da desmotivação dos alunos.

**QUADRO 7-** Categoria 4

Tema	Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Trecho das falas dos sujeitos
L I M I T A Ç Õ E S	Aula Prática	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Muita aula teórica;</li> <li>- Escassez de aulas práticas;</li> <li>- Falta de material;</li> <li>-Alguns esportes;</li> </ul>	<p>Na quadra infelizmente, temos poucos [pausa breve] assim né, a gente não tem, muita, muita bola, a gente não tem muita coisa, instrumentos vamos falar assim, pra gente participar mais, é só uma bola. A gente brinca, a gente no caso faz exercício só com uma bola só isso, eu acho isso muito errado, eu queria mais (ANNE, 22 anos).</p> <p>É muita teórica, muita teórica e pouca prática, porque Educação Física é certo que tem que ter teórica, mas a prática é essencial né! [...] pra mim deveria ter mais prática do que teórica (JOSUE, 17 anos).</p> <p>Só do relaxamento do professor né! que ele deveria prestar mais atenção pra fazer o grupo, porque muitas vezes, eu mermo faço o grupo lá pra não perder mais, aí isso pra mim deveria ser dividido pra não ficar o time forte, que ele conhece cada um que joga melhor lá (JEMERSON, 17 anos).</p> <p>A falta de intenção do professor às vezes e falta de material né! [...] tá faltando muita coisa entendeu? Eu acho assim, que eles dão mais oportunidades pro povo lá fora do que os alunos entendeu? Porque eu gosto de esporte, minhas colegas também gostam (JÉSSICA, 18 anos).</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora em consonância com a entrevista concedida pelos sujeitos da pesquisa.

Conforme evidenciado na fala da aluna Anne (21 anos) “A gente brinca, a gente no caso faz exercício só com uma bola [...]” a escola da pesquisa não dispõe de materiais suficientes para as aulas práticas de EF. Mesmo participando das aulas teóricas e práticas, os sujeitos se mostram motivados somente para as aulas práticas. Normalmente, o material disponibilizado são apenas três bolas e as traves do futsal. Embora a escola possua um ginásio poliesportivo bem estruturado dentro

da própria escola, materiais como tabelas do basquete e os equipamentos para armar a rede de vôlei estão desgastados.

Na perspectiva de Bracht (2003, p. 39), “a existência de materiais, equipamentos e instalações adequadas é importante e necessária para as aulas de Educação Física, sua ausência ou insuficiência podem comprometer o alcance do trabalho pedagógico”. Desse modo, há a necessidade de melhor equipar as escolas com material referente às aulas, bem como destinar especial atenção à manutenção das quadras esportivas e equipamentos, para que as aulas tenham maior qualidade no ensino e diversidade em relação às aulas práticas.

Elementos didáticos utilizados no ambiente de aprendizagem, esses materiais visam estimular o aluno à participação ativa em sala de aula. A falta de materiais necessários para as aulas de EF na modalidade EJA acarreta, por conseguinte, a desmotivação dos alunos. Fica evidenciado, assim, o descaso da direção escolar e da própria Secretária de Educação com a escola e com a disciplina EF. A EJA, isto é, os alunos trabalhadores, também necessitam de uma aula prática bem equipada. Erroneamente, acredita-se que eles estão cansados depois de um dia intenso de trabalho e que, por conta disso, não “querem” participar das aulas. Ao contrário, as aulas práticas de EF para a EJA passam a ser uma das motivações para que estes sujeitos permaneçam na escola, evitando mais uma interrupção nos estudos.

Outro aspecto citado pelos sujeitos da pesquisa que se declararam desmotivados se relacionou a alguns conteúdos abordados nas aulas, como a prática recorrente do futebol, o queimado como atividade exclusivamente feminina e o “jogo” de vôlei. Normalmente, os sujeitos do gênero masculino preferem o futsal como conteúdo prático; qualquer outro conteúdo que fuja dessa realidade já é uma desmotivação. Assim, no caso do futsal, em especial, a motivação de alguns alunos está relacionada às habilidades pessoais e técnicas. O fato de não poder mostrar essas habilidades para seus pares, faz com que o aluno se sinta frustrado, causando, conseqüentemente, a desmotivação para participar de outras atividades.

Diante disso, o professor José não ofereceu novas alternativas para tornar o ensino mais atraente, o que possivelmente desencadeou uma diminuição no interesse pelas aulas de EF, “resultando na velha máxima da evasão destas aulas. O que já é de conhecimento comum que tal evasão é fruto das aulas sempre iguais e sem sentido para os alunos” (SANTIAGO, 2005, p.61). A interrupção dos estudos é também conseqüência de aspectos que não motivam os alunos.

Vários são os fatores que desmotivam os alunos a participarem das aulas. Uma das principais causas da desmotivação dos alunos da EJA investigados foi à limitação em relação à quantidade de prática ou carência de aulas práticas, o que nada tem haver com a falta de materiais, pois muitas brincadeiras e jogos poderiam ser utilizados como alternativas pelo professor, já que não exigem recursos como bolas, redes e traves. Nessa direção, os sujeitos da pesquisa alegam que o número de aulas teóricas é maior do que o número de aulas práticas.

Na escola da pesquisa, as aulas costumam ser ministradas duas vezes por semana, sendo uma aula teórica e outra prática. Mas, a comunidade utiliza o ginásio para atividades esportivas durante o horário das aulas duas vezes por semana. Um desses dias coincide com um dos dias das aulas na turma da EJA, o que inviabiliza a ida da turma ao ginásio. Essa é uma decisão estabelecida na escola há alguns anos, atrelada a uma questão de gestão, como forma de integrar a comunidade à escola. A gestão da escola tem o poder de definir quais serão os dias que a comunidade pode utilizar o ginásio. Infelizmente, o professor José não luta pelo espaço que é de direito de seus alunos, saturando-os com aulas teóricas.

Essa foi à origem da desmotivação dos sujeitos e razão pela qual estes reivindicam por mais aulas práticas. Pois, enquanto outras turmas têm duas aulas na semana, a turma da pesquisa, a 6ª fase “B”, só tem uma, o que faz com que os alunos nem sempre tenham uma aula teórica e outra prática alternadamente. Tanto que a aluna Jéssica (18 anos) citou: “Eu acho assim, que eles dão mais oportunidades pro povo lá fora do que os alunos [...]” alegando que a comunidade tem mais privilégios do que os alunos da escola, já que estes deixam de ter aula prática para que a comunidade tenha uma atividade de lazer.

Em relação à ação pedagógica do professor de EF, a desmotivação dos sujeitos foi caracterizada apenas em relação às aulas práticas, na medida em que o docente não ofereceu alternativas para tornar o ensino mais atraente. Conforme Darido e Neto (2005), os professores de EF, ainda influenciados pela concepção esportivista, continuam limitando os conteúdos das aulas aos esportes mais populares, como basquete, vôlei e futsal. Em muitos casos, estes conteúdos são distribuídos sem nenhuma sistematização e apresentados de forma desordenada ou aleatória. Observamos, assim, que os conteúdos que o professor José ministrou em suas aulas práticas não foram organizados ou sequenciados com critérios mais consistentes, o que desencadeou uma diminuição do interesse pelas aulas.

Notamos ainda que o docente permitiu que os próprios alunos se tornassem responsáveis pelo andamento das aulas. Nesse sentido, as aulas ocorriam com pouca ou nenhuma interferência do professor José, seguindo dentro de uma mesma igualdade, haja vista que os alunos organizaram e praticaram o que queriam; no caso, o futsal, como sempre. Ou seja, a EF não objetivou responder as múltiplas necessidades formativas dos jovens e adultos da EJA.

Certamente, o professor José necessita promover um novo entendimento sobre as desmotivações de seus alunos, especialmente através da implementação de novo sentido às práticas pedagógicas e às aprendizagens delas decorrentes, não se eximindo do seu trabalho docente, isto é, das suas habilidades fundamentais enquanto professor de EF, cuja atitude de não cumprimento de uma prática pedagógica embasada e fundamentada descaracteriza a profissão docente.

É importante mencionar a falta de planejamento desse professor e o quanto isso desmotivou os alunos. O não planejamento prévio das atividades despertou nos alunos a falta de interesse, levando-os muitas vezes a realizarem as aulas desmotivados. Dito isso, Shigunov (1997) aponta que existe pouca variação entre os métodos de ensino aplicados pelos professores, resultando no desinteresse dos alunos para o acompanhamento das aulas de EF. Uma contribuição significativa, com vistas a motivar os discentes, poderia ser o desenvolvimento pelo professor de aulas sistematizadas, mas planejadas com a colaboração da turma.

Nesse sentido, Betti (1992, p.166) problematiza que:

Apesar da deficiência da educação física nas escolas, percebida pelos alunos que filtram os acontecimentos com sua percepção, eles ainda conseguem sentir muito prazer em participar das aulas. Que poder é esse que o movimento humano consegue exercer sobre as pessoas? Apesar do conteúdo que não se muda, das condições das quadras, e dos materiais, apesar de tudo, os alunos, em sua maioria, continuam sentindo motivação em fazer as aulas.

Em consequência das possibilidades e variedades dos conteúdos, a exemplo dos esportes radicais, a Educação Física na escola tem o poder de atrair os alunos. Em virtude também do sentimento de alegria e prazer que a prática de atividade física proporciona, motivando os alunos a participem das aulas.

Por outro lado, existiram vários motivos que influenciaram o desinteresse dos alunos nas aulas, como a falta de materiais e instalações inadequadas para a realização da aula, conforme mencionado anteriormente. É importante ressaltar que

nenhum dos sujeitos citou que o cansaço, após um dia inteiro de trabalho, é determinante para a não participação deles nas aulas práticas.

Nesse sentido, Fernández (1982) destaca os motivos orgânicos e sociais da motivação. Para o autor, as motivações orgânicas são aquelas que possuem uma localização fisiológica no organismo, tais como sede, fome, sono, dor e temperatura. Já as relações em domicílio ou com os professores e amigos são fatores que conduzem a motivações sociais. Nestes termos, podemos inferir que as desmotivações dos sujeitos pesquisados não são orgânicas e nem sociais, pois estes mesmos sujeitos não chegaram desanimados para as aulas de EF em virtude de problemas familiares ou com grupos de amigos e mesmo cansados depois de trabalhar. Esses fatores não foram suficientes para desmotivá-los durante as aulas práticas.

Abordamos agora, no relato do professor José, o aspecto que o desmotiva. Não em suas aulas, mas na escola de modo geral:

Eu acho assim, pra mim o maior problema do EJA é a evasão sabe, eu não sei como é que vai continuar, se a EJA vai continuar ou precisa-se ter assim um direcionamento do que se quer sabe. Matricula-se muito os alunos, quando chega do meio pra frente à gente tem um esvaziamento, aí uma turma de quarenta cai pra quinze, dezesseis, você viu como é. Onde estão esses alunos? Porque houve essa evasão? Entendeu? E não é só no [nome da escola] que isso tá acontecendo, é no EJA de forma geral. Um dos motivos é esses cursos aí, faça o segundo grau em três meses, se ele pode fazer em três meses ele vai fazer em três anos! Então isso tudo vai dando a evasão. Além da questão do trabalho, o cansaço também, a maioria trabalha e falta um pouco de persistência né! Em querer entendeu! (PROFESSOR JOSÉ, 51 anos).

Percebemos na fala do professor José que o que lhe causou desmotivação, diferentemente dos sujeitos alunos, não foi a falta de materiais específicos para o desenvolvimento das suas aulas. Esse é um fator que deveria ser tratado por ele, no sentido de buscar melhores condições para o seu trabalho, com vistas a uma melhor aprendizagem dos alunos, de forma a proporcionar uma EF de qualidade.

Ao invés disso, o aspecto que desmotiva o professor José é a “evasão” dos alunos na escola. Porém, consideramos que os alunos não se evadem da escola. Estes interrompem seus estudos por várias razões. A principal delas é prover suas famílias, dentre outros motivos. Na tentativa de entender o esvaziamento das turmas no decorrer do semestre, o professor José se questiona onde estão os alunos. No nosso ponto de vista, a direção e a coordenação de escola poderiam buscar meios para compreender quais são as razões que levaram os sujeitos a interromperem

seus estudos, por meio de um telefonema, por exemplo, na tentativa de atrair ou convidar os jovens e adultos a retornarem à escola. Esse retorno seria importante tanto no aspecto pessoal quanto no profissional. Esses alunos precisam, pois, ser incentivados a não interromperem os estudos.

Outro fato também mencionado pelo professor foi a queda nas matrículas da EJA, não só nas escola pesquisada, mas de modo geral. A queda nas matrículas pode ser explicada pela tendência dos jovens e adultos aderirem a outras modalidades educacionais, como exames supletivos, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), exame do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para aferição de competências e certificação do ensino fundamental e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que certifica a conclusão da última etapa de ensino.

Contudo, ainda é preciso avançar na escolarização. Além de ser direito do cidadão, a Educação é um dos principais instrumentos de inclusão. Nesse sentido, cabe aos governos, seja estadual ou municipal, a tarefa de ampliar a oferta de vagas e desenvolver estratégias para atingir a população sem acesso à escola.

Segundo o que evidenciamos, vários são os motivos que desmotivaram o professor José e seus alunos. Relacionados a situações internas e externas à escola, a falta de interesse dos alunos, em especial, acarreta, por ventura, a interrupção escolar. Porém, todo esse contexto implica dizer que os profissionais atuantes na modalidade em questão necessitam estar atualizados e qualificados, para que possam, assim, acompanhar as necessidades dos alunos e lutar por mudanças nas políticas educacionais.

As relações pessoais com os outros atores sociais da escola, o processo de ensino-aprendizagem e as dificuldades pessoais de cada sujeito contribuem para essa interrupção dos estudos. Nesse contexto, o papel do professor, mediador do conhecimento, toma proporções mais amplas, que ultrapassam a docência e se ligam à transformação da realidade social destes cidadãos. É por intermédio do professor que os alunos da EJA procuram respostas para suas dúvidas frequentes. Por conseguinte, professores e alunos devem buscar na construção de estratégias concretas a oportunidade de uma escolarização concreta.

### 3.1.5. Relação com a disciplina Educação Física

**QUADRO 8** - Categoria 5

Tema	Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Trecho das falas dos sujeitos
U T I L I D A D E	Contribuição	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alimentação legal,</li> <li>- Corpo, Não ficar parado;</li> <li>- Melhorou a saúde, desempenho;</li> <li>- Sair do sedentarismo; Não ficar parado;</li> </ul>	<p>Sim! Porque aí eu fico sabendo, participo fico sabendo o que se deve ser feito né, sair da vida sedentária, o que deve, o que devo comer né! Alimentação legal, também a prática de esporte que ele sempre fala (ANA, 34 anos).</p> <p>Trouxe, assim é, a pessoa que fica muito tempo parado se de uma carrerinha daqui pra li cansa, e a pessoa praticando Educação Física fica com mais resistência (MADSON, 22 anos).</p> <p>Sim! Assim, quando eu to participando eu me sinto mais leve, como é que o povo diz, eu me sinto mais leve, mais feliz, porque tem hora que eu to tão estressada, que eu faço somente na quadra, [...] o meu estresse já acaba, aí eu gosto (VAL, 34 anos).</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora em consonância com a entrevista concedida pelos sujeitos da pesquisa.

Nessa categoria, a relação positiva com a EF esteve relacionada às contribuições que a disciplina promoveu aos sujeitos da EJA, demonstrando a importância dada pelos alunos à disciplina. Partindo disso, percebeu-se um grande interesse e satisfação pelas aulas, pelo fato destas desempenharem um papel fundamental para os sujeitos a partir da utilidade prática na vida e na saúde dos mesmos. Logo, a utilidade da EF é entendida nesse estudo como a serventia que a disciplina proporciona aos alunos.

É necessário entender que a utilidade das aulas de EF está no que é ofertado aos alunos, de como é encaminhado e que ênfase e importância se dá à disciplina e à forma como será resgatado o saber elaborado pelos jovens e adultos. Onde foi possível perceber o valor e o caráter utilitário que a disciplina EF ofereceu. Em princípio, destacamos as falas que dizem respeito ao fato de a disciplina ter colaborado para que esses jovens e adultos buscassem por uma alimentação, qualidade de vida e hábitos mais saudável.

De modo geral, os sujeitos demonstraram conhecimento sobre os benefícios que as aulas de Educação Física promovem. Tais conhecimentos estão associados ao aspecto biológico. Assim, os alunos relatam que através da disciplina aprendem sobre o corpo humano e sobre doenças relacionadas à falta de atividades físicas, e

que a disciplina é uma maneira de distrair e aliviar o estresse, sendo uma utilidade considerada relevante por eles. Desse modo, a EF assume a importância da qualidade de vida no contexto escolar, incluindo o fator físico e psicológico. Nessa perspectiva, a disciplina deve ser conduzida por um caminho que desenvolva estilos de vida saudáveis, contribuindo para a qualidade de vida dos alunos, levando em conta a dialética entre o homem e seu meio social, com vistas a possibilitar o crescimento humano, um dos objetivos da EF.

Sobre a contribuição das aulas para a vida dos sujeitos, esta tem ligação com o que é ofertado, já que as aulas teóricas são bem desenvolvidas e os conteúdos que se explora tem utilidade na vida prática dos sujeitos, além de ser bem divulgado nas aulas. Diante disso, percebemos que a relevância das aulas de EF para os sujeitos da pesquisa está vinculada à utilidade prática da disciplina na vida deles.

A partir das falas dos sujeitos, notamos que a EF tem papel relevante na vida dos jovens e adultos da EJA ao possibilitar aprendizagens referentes aos aspectos biomédicos. Voltada para a saúde, essa aprendizagem é fundamentada no ato de se movimentar para evitar o sedentarismo e, mais especificamente, ao fato de as atividades físicas serem uma forma de contribuir para a qualidade de vida diária dos sujeitos. Dessa forma, as respostas dos sujeitos da pesquisa se encaminham para uma vinculação da EF como componente curricular valorizado e útil.

De acordo com Maggil (1984), o professor, responsável pela aprendizagem, deve ter o conhecimento dos fatores que poderão vir a beneficiar a aprendizagem de seus alunos, visando a um melhor aproveitamento e aprendizagem duradoura. Diante do quadro exposto que conteúdos práticos ou teóricos que dialogam com aspectos relacionados à saúde, que colaboram positivamente na vida dos sujeitos, são valorizados pelos alunos. Depreende-se disso a Educação Física contribui para que os alunos deem importância à prática corporal nas atividades físicas e esportivas durante as aulas e vejam sentido na sua realização.

Nessa perspectiva, “estes conteúdos, portanto, são direcionados para que o aluno se aproprie e utilize os conhecimentos além, dos muros da escola, sendo instrumento de transformação do indivíduo e, por consequência, de um grupo de indivíduos” (LIMA et al. 2011, p 48). Os conteúdos relacionados à saúde fazem com que os sujeitos vejam utilidade da EF fora do ambiente escolar. Desse modo, a disciplina apresenta um dado significativo no aspecto social desses sujeitos. Cabe ao professor, pois, buscar contribuir para a formação de um sujeito emancipado.

Identificamos ainda que as aulas de EF são consideradas importantes porque trouxeram satisfação e prazer. A disciplina EF não foi vista como uma prática sem interesse para a formação integral dos alunos. Esta disciplina contribui positivamente na vida dos sujeitos. A interação dos professores com seus alunos também é um fator importante, pois se vincula com a maneira por eles empregadas de ensinar, onde o aluno deve ter oportunidades de desenvolver sua capacidade de questionar e argumentar de forma consciente sobre os assuntos abordados em sala de aula.

Em seus estudos, Lovisolo (1995b, p.222) observa que para que o processo de ensino-aprendizagem se realize efetivamente, “é necessário o esforço contrapesado pelo ‘interesse’, gerado pela utilidade ou pelo gosto”. Para o estudioso, as pessoas explicam suas condutas através de três motivos principais: 1) a norma; 2) a utilidade; 3) o prazer. Lovisolo (idem, p.226) acrescenta que “se as atividades escolares não são vividas ou antecipadas com o valor da utilidade ou do prazer, acabam tornando-se inúteis e chatas”. É possível afirmar, então, que a EF, como disciplina escolar integrada à área da saúde, tem um papel importante na produção e utilização dos conhecimentos sobre qualidade de vida quando cria e desenvolve situações de aprendizado nas quais o corpo e os movimentos estejam envolvidos de maneira significativa. Os sujeitos percebem concretamente a utilidade desses conteúdos, projetando na sua vida os conhecimentos apreendidos.

A utilidade e a contribuição da EF adotam a forma do aspecto biológico, que ocupa lugar de destaque nas mensagens dos sujeitos e na construção social em torno da saúde como um valor. Outro ponto importante é que a contribuição da Educação Física ultrapassou a ideia única do gesto motor. Nesse aspecto, a disciplina estimulou nos alunos a refletirem sobre os benefícios da prática regular de atividades físicas. Voltou-se, pois, para o interesse desses alunos, balizado pela utilidade e o gosto pelo que foi desenvolvido nas aulas. Certamente, quanto mais o professor e demais responsáveis apontar para um caminho de maior valorização da EF na escola, os alunos enxergarão nela um significado e uma importância.

### 3.1.6. Modificações nas aulas

QUADRO 9 - Categoria 6

Tema	Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Trecho das falas dos sujeitos
S U G E S T Õ E S	Necessidades	<p>-Incentivo da Coordenação e Direção; Falta de materiais;</p> <p>- Pouca aula prática;</p> <p>-Poderia ser uma aula na sala e outra na quadra;</p> <p>-Ter novidades;</p>	<p>O que falta mesmo é equipamento na quadra, porque não tem (CLARA, 19 anos).</p> <p>Que o professor desse uma aula lá na sala e outra lá fora no ginásio (DELSON, 21 anos).</p> <p>Eu gostaria de ter mais novidades sabe, porque não tá tendo muita não! A gente gosta de novidade né! [...] (JÉSSICA, 18 anos).</p> <p>É muito mais sobre a musculação, com um trabalho com o nosso corpo físico, o movimento, o gesto de caso cair, o que vai acontecer tal [...] Pronto uma coisa pra melhorar, o horário, teria que ser o último, porque nós suamos né! Aí vai pra sala suado, tal [...] O que melhoraria era o horário e ter mais prática pra gente ter mais vontade de fazer as aulas (JOSUÉ, 17 anos).</p> <p>Olhe na prática, a minha parte é a prática. Por ser à noite assim eu não tenho condições de fazer porque eu sinto muita dor nos pés, por isso que eu não participo [...] Eu acho assim, se tivesse um incentivo, se fosse de dia no meu caso e eu pudesse vir, o professor tivesse um tempo disponível, pra fazer um trabalho, vamo correr aqui na quadra, futebol, eu talvez eu viria, eu tenho vontade de perder peso. Então por não ter assim de dia, não ter mais incentivo da parte da direção, aí eu não venho, mas se fosse de dia, tiraria uma hora que eu tivesse disponível e viria (ANA, 34 anos).</p> <p>É né! É bom! agora eu queria que tivesse mais esporte, mais vôlei e futebol de salão [...] eu queria assim né, que se pudesse tivesse ginástica pra gente fazer um pouco, marcava uma vez por semana né! Mas uma vez assim pra gente se alongar, tipo abdominal, queria que tivesse isso, mas não tem (EDÊNIA, 34 anos).</p>

Fonte: Quadro elaborado pela autora em consonância com a entrevista concedida pelos sujeitos da pesquisa.

Através da categoria **modificações das aulas**, os alunos apresentaram alternativas para romper com a rotina das aulas práticas, dando sugestões para a modificação e viabilização de aulas diversificadas. Essas sugestões, originadas dos anseios dos alunos, nortearam a elaboração desta proposta de intervenção.

Na área de EF escolar, há muitas discussões acerca dos conteúdos que devem ser trabalhados pelos professores, concernentes as abordagens e áreas de conhecimentos abrangidas pela disciplina. Dessa forma, a busca por uma estratégia

metodológica capaz de dar conta das novas necessidades educacionais da escola e principalmente das necessidades educacionais dos alunos é uma constante.

Analisando as falas dos sujeitos, percebemos que estes jovens e adultos sentem a carência de materiais adequados para as aulas práticas, assim como desejam ter mais aulas práticas, já que deveriam alternar entre aula prática e aula teórica. A grande queixa dos alunos pauta-se na repetição das aulas, pois essas envolvem, fundamentalmente, a modalidade esportiva mais comum, que é o futsal, cujas práticas e conteúdos tradicionais continuam a predominar, tornando as aulas monótonas. Segundo (2001), muitas vezes, no contexto educativo, o que também acontece é nos deparamos com práticas impensadas e rotineiras, reproduzidas com base nas aparentes competências práticas do professor, com conhecimentos repetidos e tradicionais, os quais são aplicados para qualquer situação ou realidade.

Esta situação tornou as aulas um tanto monótonas e pouco incentivadoras, contribuindo para a minimização de oportunidades para os alunos, abstendo-os de outros conteúdos, impossibilitando que eles e a própria EF sejam vistas com outros olhares junto à comunidade social. Esses sujeitos desejam vivenciar e aprender conteúdos diferentes, relacionados a outros eixos temáticos que compreendem a ação da Educação Física, como, por exemplo, alongamentos, ginásticas, abdominais e musculação, práticas citadas pelos sujeitos dentro das sugestões.

A ideia da aluna Ana (34 anos), que propôs que as aulas de Educação Física se dessem no contraturno escolar, talvez fosse viável. Nada impede que a escola e o professor de EF criem projetos alternativos com vistas à mobilização da atividade física dentro e fora da escola, incentivando a participação dos alunos nas aulas em outros turnos. A sugestão dada pela aluna fez-nos refletir sobre a configuração da modalidade EJA. De fato, a Educação de Adultos independe de horário. As aulas para esse público poderiam ocorrer em qualquer horário: matutino, vespertino ou noturno. Porém, o último horário é o que oferece espaço físico suficiente para acomodar os jovens e adultos. Normalmente, as aulas para essa modalidade são sempre no período na noite porque é o que “resta” para a EJA, apresentando-se como a realidade desta modalidade.

Outras sugestões são as práticas esportivas, como voleibol o basquetebol, apontadas como alternativas para sair da mesmice das aulas práticas. Contudo, os professores, de modo geral, deveriam também trabalhar os aspectos lúdicos, de socialização e do conhecimento corporal durante as aulas, baseando-se no respeito

aos amigos, às regras e aos caminhos encontrados para solucionar o problema; não o resultado em si. Nesta perspectiva, é fundamental que o professor procure aproveitar todas as possibilidades de interações que possam surgir na escola, para que, cada vez mais, consiga ampliar a qualidade de suas aulas.

Embasadas na produção de Tani et al. (1988), podemos afirmar que a Educação Física escolar, quando estruturada com base em estudo do movimento humano, em sua cultura sócio-corporal e intelectual, possibilita a preparação de um ambiente de aprendizagem e de desenvolvimento capaz de favorecer aos alunos a possibilidade de explorarem ao máximo as suas potencialidades e os fatores que o influenciam, levando em consideração suas características e limitações. Acreditamos que o professor de EF pode, através de atividades atrativas, convidar seus alunos ao hábito da cultura corporal de movimentos, apresentando temas que destaquem a importância de se fazer atividades físicas e a criação de hábitos saudáveis.

De acordo com estudo realizado por Günther e Molina Neto (2000), as diferentes práticas pedagógicas dos professores de EF se compõem pela conjugação de influências adquiridas ao longo de um processo de socialização com os colegas durante o exercício docente, por intermédio de conhecimentos adquiridos no fazer pedagógico do dia-a-dia, bem como com os valores e crenças pessoais que fazem parte do contexto profissional. Mas, ainda ocorre certa dificuldade dos professores de EF em compreenderem e aceitarem algumas especificidades da área, impedindo, muitas vezes, atuações mais intensivas, considerando a forma tradicional o jeito mais fácil ou mais cômodo de ensinar. Outro fator que desencadeia a comodidade é a falta de estrutura das escolas, pois para inovar sem muito espaço e material é preciso muita criatividade por parte do professor.

Nesse sentido, Krug (2001) enfatiza que ao mesmo tempo em que há o desejo de melhorar a prática pedagógica também é evidente que essa prática continua ultrapassada, emaranhada por uma imobilidade que não permite avançar na construção de uma prática educativa onde o professor se reconheça como profissional reflexivo e crítico, que busca transformar a perspectiva educacional. Essa mudança depende muito do seu engajamento como docente, de querer fazer melhor. Passa ainda pelo grau de importância dado ao desenvolvimento do seu aluno, pela disponibilidade de seu tempo e pelo seu constante empenho.

Dessa forma, o professor poderia considerar a importância de refletir sobre o próprio dia-a-dia, de como foi conduzida a sua aula, quais os pontos positivos e

negativos, o que fazer para superar as dificuldades, dialogar com os alunos para saber onde houve ou não avanços; enfim, quais estratégias utilizar.

Tentar inovar sem uma sistematização e organização não possibilita o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, que esteja de acordo com as necessidades dos alunos. Nesse sentido, Kunz (1994, p.150) nos chama a atenção para a “necessidade na Educação Física, de um ‘programa mínimo’ de organização curricular, que pudesse orientar o professor a sistematizar ‘o que’, ‘quando’ e ‘como’ ensinar com a cultura de movimento”. Neste viés, é preciso responsabilidade e empenho do professor de EF, procurando em sua prática pedagógica levar em consideração uma ampla visão de mundo, visão de homem e sociedade, para enfrentar os desafios que acompanham o processo de ensino-aprendizagem.

É importante que o professor leve em consideração que apesar da aula ser um momento de trabalho coletivo, cada aluno tem suas particularidades e momentos diferentes de aprendizagem e construção do conhecimento (NEIRA, 2006). O aluno deve, pois, ser bastante estimulado para ser sujeito da construção do conhecimento, mediado pelo professor, agente responsável nesse processo. Em concordância a isto, vale ressaltar a importância de existir uma boa relação professor-aluno. Segundo Darido e Neto (2005), as estratégias metodológicas utilizadas para o ensino e a aprendizagem de algum conteúdo, por mais bem elaboradas que possam parecer só serão bem-sucedidas se os alunos dela participarem efetivamente, e esses só o farão se o professor propuser desafios, estiver atento às especificidades dos alunos e diversificar essas estratégias quando necessário. Em outras palavras, os professores devem estabelecer uma relação direta com seus alunos.

O planejamento das aulas é parte do conjunto motivante da disciplina Educação Física. Propor alternativas que motivem as aulas práticas versando sobre as mais diferentes práticas e deixando para o passado as práticas de uma modalidade única, para abrir um universo revestido de novidades, pode se constituir como uma busca por possibilidades que criem novas expectativas nos sujeitos, sem perder, contudo, a especificidade dos conteúdos que ela abrange. É preciso, então, assumir uma ação pedagógica, propondo uma vivência impregnada de sentidos.

Dentro desse contexto, pode-se oportunizar aos alunos da EJA o direito de desprenderem-se das sobrecargas físicas e emocionais, adquiridas durante o dia, proporcionando-lhes a sensação de bem-estar físico e emocional, ofertando-lhes com isso o benefício de um aprendizado menos árduo e mais eficaz. Pelo fato de

está relacionado às expectativas dos sujeitos, diminui-se, por conseguinte, as barreiras existentes no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, faz-se necessário que no desempenho de suas atribuições o professor possa adquirir práticas reflexivas em sua ação cotidiana, explicando-as e justificando-as, assumindo com autonomia e responsabilidade a sua docência. Não obstante as diversas proposições teórico-metodológicas, as aulas poderiam ser planejadas através do diálogo com os alunos, para que possibilidades de mudanças no ensino da Educação Física escolar possam se concretizar.

Pensar possibilidades de intervenção que tenham como objetivo a construção de conhecimentos em torno de temas específicos da EF, de maneira sistematizada e organizada, implica considerar as representações dos alunos, ou seja, as referências prévias que possuem sobre os temas tratados. Diante desta realidade dinâmica, a compreensão sobre o que a comunidade escolar em geral e os alunos, em particular, pensam sobre a EF e para quais aspectos atribuem determinados valores e sentidos, são fatores primordiais para que se avalie o atual quadro das representações sociais, a fim de que sejam planejadas as mudanças julgadas necessárias.

### 3.1.7. Representações das aulas de Educação Física

**QUADRO 10** - Categoria 7

Tema	Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Trecho das falas dos sujeitos
E D U C A Ç Ã O  F Í S I C A	Saúde	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Ter hábitos saudáveis;</li> <li>- Aprender sobre o corpo;</li> <li>-Aprender a cuidar do corpo;</li> <li>- Não ser sedentária;</li> <li>-Fazer atividades físicas;</li> </ul>	<p>Significa pra gente levar pra saúde pra pessoa, vê o tipo de alimento, essas coisas (ARNALDO, 20 anos).</p> <p>Olhe, ela representa [pausa breve] representa à saúde, a Educação Física é a saúde, aprender a cuidar do nosso corpo. É até o professor passa um pouco dos nutrientes que serão ótimos para o nosso corpo e o que ele pode causar, ela significa pra mim, como que uma receita para a saúde (JOSUÉ, 17 anos).</p> <p>Ela Incentiva a pessoa a praticar esporte, pra pelo menos ter uma melhora na vida, não ser uma pessoa sedentária (DELSO, 21 anos).</p> <p>A Educação Física pra mim representa assim, ensinamento do tratamento do corpo, o físico, ajuda assim, a pessoa que tem problema de coração, problema de emagrecer e engordar acho que assim, ajuda a gente a prevenir várias doenças também né!” (EDÊNIA, 34 anos).</p>

		-Auto-estima;	<p>Tudo né! Porque a Educação Física é fundamental pra gente, tem coisas que a gente não vê na aula de ciências e a gente vê na aula dele, eu acho bem importante (ELAINE, 18 anos).</p> <p>Pra mim ela significa, é tipo o sangue da pessoa né, o ser humano é tipo necessitado da Educação Física (JEMERSON, 17 anos).</p>
--	--	---------------	--

Fonte: Quadro elaborado pela autora em consonância com a entrevista concedida pelos sujeitos da pesquisa.

Os jovens e adultos constroem parte de seus conhecimentos cotidianamente, enraizado pelo saber popular, o que também é determinante para seu aprendizado. À medida que compartilham saberes e trocam experiências em seus grupos sociais atribuem sentidos a outros sujeitos e objetos. Corroborando com essa posição, Sá (1998) afirma que as representações sociais são elaboradas no universo consensual de pensamento. Nesse aspecto, constatamos que os entrevistados têm uma visão da Educação Física que vai de encontro ao encontrado na maior parte da história da área. Hoje, as aulas não são representadas como uma aula do tempo livre, do faz de conta ou do tampa buraco de outras matérias. Como parte do processo educativo, a EF desenvolveu possibilidades de movimento e educou para o entendimento do por que essa disciplina é relevante, devendo ser considerada como experiência única por tratar de um dos mais preciosos recursos humanos, que é o corpo humano.

Percebeu-se nessas falas que os sujeitos compreendem a EF através predominantemente do viés da saúde. Os sentidos atribuídos à disciplina perpassam pela qualidade de vida, manutenção da saúde, ser saudável, se alimentar bem, não ser sedentário, dentre outros. O aluno Josué (17 anos), por exemplo, acredita que a Educação Física é uma receita para a aquisição de uma boa saúde. A utilidade das aulas para este sujeito teve ligação, pois, com o sentido que ele atribui a viver melhor. Segundo Pedra (1997, p.23) “o sujeito expressa em sua representação o sentido que dá à sua experiência no mundo social”. Assim, a disciplina foi esse mundo que forneceu acesso para uma vida saudável. As aulas de EF permitiram que os alunos soubessem mais sobre o funcionamento do corpo humano, quais os benefícios de uma alimentação balanceada, entre outros aspectos.

Integrada à área da saúde e presente na área educacional na forma de disciplina curricular, a Educação Física exerce papel importante na promoção e manutenção da saúde dos jovens e adultos da EJA. Dessa forma, a EF pode ser tratada como um ideal pedagógico, pois consideramos a disciplina como uma ação

abrangente. Devemos, pois, dar a atenção devida a EF dentro das escolas também, no intuito de mediar uma prática pedagógica vinculada à saúde dos alunos.

Nessa perspectiva Minayo (1992, p.10) define saúde como:

[...] o resultado das condições de alimentação, renda, meio ambiente, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso aos serviços de saúde. É, antes de tudo, o resultado das formas de organização social, as quais podem gerar grandes desigualdades nos níveis de vida.

A saúde de um indivíduo não está relacionada apenas ao fato de se ter uma boa alimentação, ou a prática de atividades físicas. Está atrelada também aos aspectos sociais e psicológicos de cada ser. Vários fatores da vida social causam impacto na saúde e na aquisição de uma vida de qualidade.

Há algum tempo a saúde, a qualidade de vida e o bem-estar vêm sendo percebidos como finalidades a serem atingidas. Sob esse enfoque, Buss e Carvalho (2009, p.147) enfatizam que “proporcionar saúde significa, ir além de evitar doenças e prolongar a vida, assegurar meios e situações que ampliem a qualidade de vida ‘vvida’, ou seja, ampliem a capacidade de autonomia e o padrão de bem-estar.” De fato, cada vez mais coexiste esse cuidado com a saúde de si e do outro. Temas relacionados à adesão de comportamentos, felicidade, bem-estar, relações sociais, satisfação na vida, na escola ou no trabalho, ausência de doença, dentre outros, influenciam nos níveis de saúde e qualidade de vida dos indivíduos.

As ações de promoção de saúde na EJA são determinantes para assegurar a promoção e manutenção da saúde e conseqüentemente a redução da situação de vulnerabilidade dos indivíduos, principalmente dos sujeitos adultos ou idosos. Partindo disso, Buss e Carvalho (2009) salienta que a saúde é amplamente reconhecida como a maior e o melhor recurso para o desenvolvimento social, econômico e pessoal, assim como uma das mais importantes dimensões da qualidade de vida. Dessa forma, seria interessante que os professores abordassem o contexto da saúde em sua disciplina, atingindo seus diversos setores, entre os quais promoção, prevenção e recuperação da saúde.

Na instituição de ensino pesquisada, notamos que a educação para a saúde não é negligenciada pela EF, haja vista que os alunos perceberam a importância de se adotar um estilo de vida saudável. Ademais, temas como promoção da saúde e prática de atividade física são tratados junto aos alunos. Nesse sentido, o professor José demonstra atenção na manutenção da saúde e qualidade de vida dos alunos.

Em seus escritos, Lovisolo (1995a) pontua que, diferentemente das crianças, os adultos, habitualmente, atribuem a atividades de jogo ou esporte outras finalidades, situando-os como meio que contribui para o trabalho, a saúde e o relaxamento, dentre outros objetivos. Isto é, as finalidades atribuídas tem relação com a experiência, coincidindo com o tipo de atividade realizada em Educação Física.

Por sua vez, Guedes e Guedes (1995) defendem a interrelação entre atividade física, aptidão física e saúde. A prática da atividade física influencia e é influenciada pelos índices de aptidão física, os quais determinam e são determinados pelo estado de saúde do indivíduo, complementam os autores.

Através da disciplina, os sujeitos compreendem os riscos ao adquirir uma doença hipocinética, causada pela falta de movimento do corpo, ou falta de exercícios físicos, causada pelo sedentarismo, ocasionando hipertensão, obesidade arterial, cardiopatias, diabetes Tipo II, osteoporose e sarcopenia. Importante destacar que a promoção da saúde e a prática de atividades físicas precisam ser bem orientadas e sistematizadas. Para Lima et al. (2011), “esse conteúdo pode ser desenvolvido no sentido de fazer o aluno relacionar saúde com qualidade de vida”, levando-os, por conseguinte, a compreender a importância da promoção da saúde, de modo a potencializar as informações nos contextos em que estão inseridos.

No conjunto das mensagens analisadas, o sentido atribuído à disciplina EF tem relação com a realidade da vida de cada sujeito, com a maneira dos sujeitos conviverem com a própria saúde e qualidade de vida. Como bem diz Lovisolo (1995a), os sujeitos possuem seus pontos de vista e opiniões formuladas a partir da experiência escolar e de representações elaboradas por intermédio do senso comum, da opinião de especialistas e da mídia, dentre outros meios. Tais pontos de vista precisam ser considerados para se alcançar algum grau de consensualidade, em termos de projetos ou propostas, com vistas à ação educacional.

É de extrema importância analisar a percepção dos alunos da EJA sobre as aulas de Educação Física, pois as afirmações que eles podem fazer permitem que os professores da disciplina reflitam sobre seu papel na construção do conhecimento dos alunos, tendo como princípio norteador aulas com maior sentido para os alunos.

As aulas de EF permitem aos sujeitos acesso aos conhecimentos específicos não só desta disciplina, mas das Ciências Biológicas também. De acordo com Brasil (2002a), o ingresso nesse mundo de conhecimentos é um direito do cidadão, numa perspectiva cuja apropriação da cultura possa fazê-los usufruir de instrumentos para

promover saúde por meio da disciplina, além de constituir ferramenta de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida.

A escola a Educação Física poderia se preocupar em atender às necessidades e motivações dos indivíduos praticantes para melhorar saúde de tal forma que facilite a aderência na atividade física desejada na disciplina e que seja até incorporada como atividade de lazer. Em relação a essa perspectiva, Rangel et. al. (2005) defende que é preciso capacitar os alunos a se apropriarem de conceitos, fatos, princípios, proporcionando-lhes oportunidade de tomar decisões, realizar e gerar atitudes saudáveis na realidade em que estão inseridos.

No fragmento abaixo, enfatizamos a representação social que o professor José elabora sobre a disciplina Educação Física:

[...] é assim, eu acho que a Educação Física ela ajuda no contexto geral, facilita o aprendizado num contexto geral, num momento em que você, exemplo, trabalha com esse aluno mostrando pra ele, que ele é importante, que ele pode, que ele tem um limite e que ele pode chegar até esse limite [...] Eu acho que você tá contribuindo pra o aprendizado desse camarada no todo, [...] Então eu não posso tirar a Educação Física de dentro do contexto, ela é importantíssima, e você tirar o aluno da sala de aula, três aula de matemática, depois uma de português, depois vem Educação Física, aí o cara diz, graças a Deus agora a gente vai pra quadra, vai relaxar, vai fazer atividade, vai extravasar né! Ela é importantíssima (PROFESSOR JOSÉ, 51 anos).

O professor José autenticou sua profissão de professor de Educação Física, enfatizando o quão importante é a disciplina para si e para a escola numa dimensão geral à medida que apresentando um caráter social e formador. A importância dada por ele ultrapassa a questão da mera atividade enquanto prática, pois a configura como componente curricular que possuem objetivos e conteúdos, a exemplo dos demais componentes. Para Rangel et. al. (2005) a Educação Física deve ser “ensinada” como uma disciplina que ofereça subsídios para que o aluno possua ao final do processo autonomia, esta que deverá ser o passaporte de sua cidadania onde este deveria ser preparado para compreender o mundo ao qual está inserido.

Constata-se nos relatos do professor a preocupação em comunicar e compartilhar com os sujeitos informações sobre a importância e utilidade da atividade física para a saúde e das aulas práticas para o relaxamento e o descanso, como a realização de alongamentos e caminhada, entre outras possibilidades. Diante disso, Guiraldelli (1989) ressalta que o professor de Educação Física é o profissional que se preocupa com a qualidade de vida dos alunos, com destaque

para o aspecto educacional/formativo, utilizando-se, para isso, de atividades regulares, equilibradas, adequadas, cuja intencionalidade visa o bem-estar, a saúde e o equilíbrio mental e social dos alunos no meio em que vivem. Para que, de alguma forma, esses conhecimentos e hábitos de vida se relacionem aos seus projetos de vida, mesmo que minimamente, conforme Santiago (2005).

Dessa maneira, observamos que os sujeitos passaram a formas as suas representações a partir da forma como o professor elaborava a sua disciplina, pois, ao analisar as falas dos sujeitos, ficou claro que emergem de suas mensagens a influência positiva que o docente exerce naturalmente junto aos alunos. Assim, Corroboramos com Pedra (1997, p.90) quando ressalta que “a linguagem é condição essencial para a comunicação, e, por isso mesmo, é também uma das formas privilegiadas pelas quais as representações se exteriorizam no cotidiano das relações”, bem como na construção dos sentidos e atribuição de valores. Dessa forma, as representações dos sujeitos correspondem à realidade cotidiana do grupo estudado, o que significa dizer que o objeto só tem sentido para alguém que o observa a partir de sua consciência histórica, de acordo com Pedra (1997).

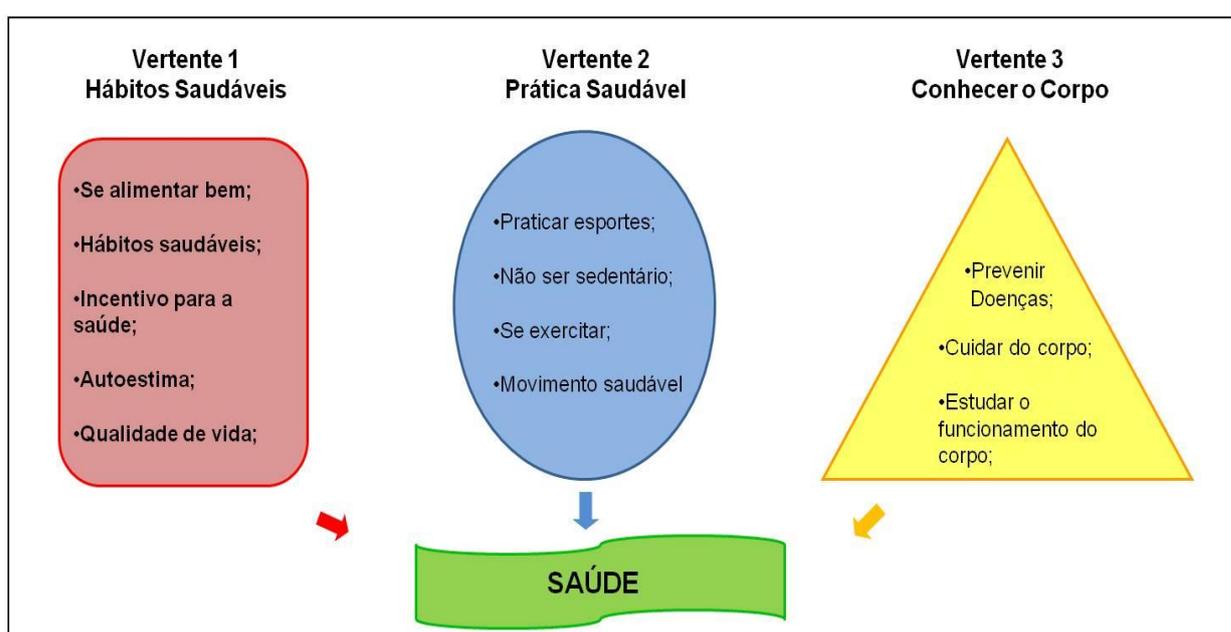
Para Deive (2002), temos duas formas de entendimento de saúde na área da Educação Física, quais sejam: a da aptidão física, que estabelece uma relação entre Educação Física e saúde pela via da aptidão, priorizando parâmetros fisiológicos; e a da promoção da saúde, que amplia a relação da educação com a saúde, interpretando a saúde de forma crítica, reconhecendo seus diversos fatores influenciadores, além da prática de exercícios físicos. Nesse sentido Ferreira (2001) relata que a EF não pode estar desvinculada da saúde e conseqüentemente da qualidade de vida do sujeito. Esta disciplina tem como papel motivar os indivíduos envolvidos a adotarem estilos de vida ativa, porém sua validade estará limitada se a disciplina não for capaz de estabelecer o exame crítico dos determinantes sociais, econômicos, políticos e ambientais diretamente relacionados a seus conteúdos. Segundo o autor, a atividade física está relacionada a todos esses fatores, dependentes uns dos outros, através dos quais existem conteúdos mais diversificados nas aulas de EF nas escolas, atendendo a diversos interesses.

Entendemos que a representação da disciplina EF como fenômeno social circulou de maneira hegemônica dentro desse grupo social, apresentando consensualidade em relação à saúde no cotidiano dessa escola. Lovisolo (1995a) assegura que se os sujeitos não partilham de um mesmo horizonte de crenças e

representações é impossível ocorrer eficácia simbólica na escola, lugar que ensina o aluno a lidar com símbolos articulados ou não a um conjunto de valores.

As análises das representações sociais permitiram a compreensão de como os sujeitos percebem as aulas de Educação Física. Constatamos que as representações da disciplina estiveram ancoradas na promoção da saúde. Essa viabilização se fundamenta a partir de três vertentes, conforme a figura abaixo:

**Figura 1: imagem simbólica da representação social da disciplina Educação Física para Jovens e Adultos.**



Fonte: Figura elaborada pela autora baseada nas representações das aulas de Educação Física que os alunos da EJA têm sobre a disciplina.

A Educação Física é a área de conhecimento responsável pelo processo de ensino-aprendizagem da cultura corporal, por um conjunto de práticas corporais que compreende os jogos, danças, esportes, ginástica, lutas, esportes, atividade física, saúde, dentre outras. Em cada prática se encontra outro tanto de saberes. Logo, entender a realidade e a representação da EF significa buscar a melhor escolha de uma metodologia de ensino a fim de priorizar as necessidades dos alunos.

Através das falas dos sujeitos, podemos inferir que a representação social da EF para este grupo social específico se compartimenta, assumindo formas variadas sob uma mesma concepção. A primeira forma diz respeito a vertente um, que aborda os hábitos saudáveis e a qualidade de vida dos sujeitos. A segunda forma está relacionada a vertente dois, pautada na prática saudável do corpo e o

movimento saudável. A vertente três, por sua vez, enfatiza o conhecimento sobre o corpo e discorre sobre como a disciplina é o meio para essa aquisição.

Essas representações sociais sobre as aulas de Educação Física na EJA são de grande importância, tendo em vista que se trata de uma teoria do senso comum, construída coletivamente pelos jovens e adultos dessa modalidade, que influencia as práticas sociais desse grupo no espaço escolar, onde o conhecimento elaborado cotidianamente na Educação Física inserida na EJA serve tanto para os indivíduos compreenderem quanto para se comunicarem, influenciando suas relações e comportamentos sociais, como, por exemplo, sentir-se sujeito histórico.

Dessa forma, acreditamos ser bastante pertinente a identificação das representações que os alunos elaboram em seu contexto para entender como estes compreendem e se relacionam com a realidade, como ele dá sentido ao mundo em que vive. Assim, a análise da representação social da EF como componente curricular permite definir as especificidades de um grupo, e estas podem contribuir para a formação desses sujeitos a partir da compreensão que o grupo elabora e partilha sobre determinado objeto de interesse. O campo representacional da disciplina abriu um leque de possibilidades metodológicas ao fornecer elementos que permitiram um embasamento concreto para o planejamento das aulas.

Portanto, entendemos, como Santiago (2005, p.61), “que a partir do mapeamento das representações dos atores sociais, cidadãos/alunos-professores, envolvidos no projeto educativo da escola seja possível veicular conteúdos com sentidos para a vida cotidiana” e contar com a competência profissional para legitimar a Educação Física dentro do sistema educacional na modalidade EJA.

### 3.1.8. Proposta Pedagógica “**ATIVA idade**”

QUADRO 11 - Categoria 8

Tema	Unidade de Registro	Unidade de Contexto	Trecho das falas dos sujeitos
A V A L I A Ç Ã O	Diferente	-Sair da rotina; Interessante;  - Experiência diferente;  -Proveitosa; Divertida; Animada	Ótimas! Sair da rotina é a melhor coisa, essas aulas estão sendo tudo de bom, to amando, a cada aula estou sendo surpreendida, e hoje foi sensacional, foi muito bom. [...] Eu achei bom, muito bom mesmo, gostei, eu achei excelente! Pra fechar com chave de ouro, uma maravilha. Eu achei muito bom, a gente tem que continuar sempre assim, pra incentivar a querer a fazer Educação Física e não ficar naquela mesmice todos os dias, todas as aulas ter o futebol, handebol ou vôlei, agora teve várias coisas, muito interessante, muito bom, bem desenvolvido” (ANNE, 22 anos).  Boas, ótimas! A de hoje foi diferente né! Fiz abdominal [...] Achei ótimas né! Todas foram boas, a cada dia vem melhorando, é bom né pros alunos e pra escola num é (BASTIÃO, 59 anos).  [...] Desde quando você começou a ensinar Educação Física, você é o professor né! Que hoje é o seu último dia né! você trouxe bastante conhecimento né! Que é bom prá aprender, meus amigos aqui da escola também aprenderam que cada aula que você trouxe nós passamos a conhecer cada descoberta na quadra, que a gente chegou a conhecer mais e mais a Educação Física através do ensinamento e da demonstração (RICK, 36 anos).

Fonte: Quadro elaborado pela autora em consonância com a entrevista concedida pelos sujeitos da pesquisa.

Essa última categoria tratou da avaliação dos alunos em relação às aulas ministradas na proposta pedagógica “**ATIVA idade**”, desenvolvida a partir das representações que os sujeitos da pesquisa tiveram sobre a disciplina Educação Física na modalidade EJA, abordadas na categoria anterior. Percebemos que esses sujeitos representam a Educação Física como disciplina que promove e incentiva o cuidado com a saúde. Mediante esse sentido atribuído, os conteúdos das aulas da proposta pedagógica foram planejados.

Compreendemos que a intervenção realizada na escola durante a pesquisa, e sob a forma de uma proposta pedagógica, surgiu para concretizar mudanças “a fim de possibilitar uma prática criativa, democrática e pautada no diálogo, com possibilidades de promover sentido” (SANTIAGO, 2005, p.59). Isso exposto, a

função principal da avaliação da aplicação do projeto, neste caso, não foi tanto de averiguar, controlar e medir se o objetivo da proposta de intervenção foi cumprido, mas clarear os significados das ações, descobrir e caracterizar problemas, levantar hipóteses e compreender para decidir melhor sobre qual estratégia metodológica utilizar com esse público em particular, o que passa por uma consciência crítica dos critérios que orientam a prática da EF na Educação de Jovens e Adultos.

Antes do projeto, as aulas práticas desenvolvidas pelo professor José tinha como objetivo geral socializar os alunos através da diversão e do brincar. As aulas ministradas por esse professor não tinham, pois, um caráter educacional e sim recreacional, onde os alunos organizavam-se e desenvolviam as atividades que desejavam. Conforme citou o aluno Jemerson (17 anos) “São bem legais, o professor manda, dá a bola pra gente e nois que disinrola, nois próprio que faz o time, que era pra ele fazer, e nois mermo que faz, muita vez fica bagunça, mas dá pra disinrola”. Sendo o futsal a prática recorrente para os homens. Para as mulheres, o jogo mais praticado foi o vôlei e o queimado, com pouca ou nenhuma intervenção do professor nas aulas, o que significa dizer que o ato de jogar por jogar ou a prática pela prática do esporte foi o procedimento utilizado para desenvolver as aulas desse professor de Educação Física na EJA.

O conteúdo utilizado pelo docente nas aulas práticas antes do projeto de intervenção foi o esporte, através das modalidades do futsal e do handebol; o queimado também foi utilizado como brincadeira popular. Durante as observações das aulas práticas, percebemos que o único objetivo elencado pelo professor José, o de socializar a turma, levou, na verdade, a um não investimento na aprendizagem desses alunos. Mesmo assim, o docente não se questionou a respeito da aprendizagem de seus alunos em nenhum momento da pesquisa, nem mesmo na etapa final da avaliação, não optando por realizar importantes mudanças.

O professor José não compreendeu ou não quis compreender que seus esforços podem provocar mudanças efetivas, pois, conforme Bracht (2005, p.116), somente haverá chance de mudança,

[...] se forem oferecidas aos professores condições para que tomem consciência de suas concepções e atitudes, analisando-as criticamente e que possibilitem o exame pessoal e o de outras pessoas e o confronto direto de opiniões e de alternativas de ação para superá-las.

É preciso, pois, que o professor reflita a respeito da sua ação, que busque novos enfoques e paradigmas para compreender melhor sua metodologia, permitindo que os saberes docentes, assim como os saberes relativos à sua prática, sejam modificados, com vistas ao desenvolvimento efetivo de prática.

Para o desenvolvimento de uma proposta para a Educação Física escolar é importante se destacar que, embora a disciplina não deva deixar de trabalhar com os conhecimentos fisiológicos e desportivos, a ideia de ensinar apenas o gesto motor pode ser considerada ultrapassada. Ao contrário, o professor precisa incentivar a reflexão crítica dos seus alunos para os significados de cada prática corporal, estar atento à inclusão de todos nas aulas e ao princípio da diversidade “que busca uma aprendizagem significativa através da aproximação entre os alunos e o conhecimento construído pela cultura corporal de movimento ao longo do tempo” (BRASIL, 2002a, p. 199-200). Nesse sentido, o professor precisa realizar uma reflexão para que a seleção dos conteúdos seja significativa para a real aprendizagem dos alunos dentro da perspectiva da Educação Física escolar.

Nessa perspectiva, conforme observações, a disciplina EF necessita ser valorizada, especialmente pelo professor que não planeja suas aulas, para que, a partir dessa iniciativa, os alunos também possam valorizar essas aulas, sobretudo as aulas práticas. As aulas em que os alunos brincam livremente, sem a supervisão de um professor, não possui objetivos educacionais consistentes, não contribui para a formação integral dos jovens e adultos. Dessa forma, cabe o docente em suas aulas práticas ter compromisso com a EF e com a Educação de seus alunos.

A partir das sugestões dos sujeitos da pesquisa, que ansiavam por novidades, foram definidos, a partir de negociações com o professor José, os pilares da proposta de intervenção pedagógica<sup>17</sup>, baseando-se esta nas representações de saúde que os sujeitos da pesquisa associaram a EF. Com a colaboração do professor José, redefinimos os objetivos, as estratégias e os conteúdos das aulas, além da forma e do momento em que a proposta seria aplicada.

O objetivo geral da proposta pedagógica foi sistematizar e aperfeiçoar as aulas práticas a partir das representações sociais dos alunos, visando uma maior adesão às aulas de Educação Física e, por conseguinte, à escola. Como conteúdo,

---

<sup>17</sup> A proposta pedagógica para as de Educação Física foi elaborada mediante as RS dos sujeitos e aplicada na escola pesquisada para os sujeitos da pesquisa e segue na íntegra nos apêndices da dissertação.

utilizamos quatro blocos: jogos e brincadeiras populares; jogos pré-desportivos; esportes; e atividades físicas voltadas à saúde, como musculação, abdominais, alongamentos, corridas, dentre outras, o que se constituiu para esses alunos como um diferencial nas aulas práticas.

Neste processo, sobressaíram os seguintes objetivos específicos da EF: a) estimular o desenvolvimento de habilidades motoras gerais, promovendo a integração social e descontração entre os alunos; b) desenvolver o gosto pelas atividades físicas, informando os benefícios para a saúde; c) promover a manutenção da saúde e a qualidade de vida. A estratégia definida foi buscar agregar o maior número de alunos participando ativamente das aulas, através de atividades lúdicas, sem a segregação por gêneros, onde pudesse ser priorizado um elemento de cada bloco para a constituição da aula, ouvindo-se, para tanto, a sugestão dos alunos em relação ao esporte que deveria ser ministrado como conteúdo do dia.

Através dos relatos dos jovens e adultos da EJA, notamos que esses sujeitos enfrentaram essa mudança de forma natural. Em nenhum momento, houve rejeição do novo, do método de aplicação e desenvolvimento das atividades, por serem diferentes em alguns aspectos. Segundo os alunos, sair da rotina foi uma perspectiva de aula diferente, surpreendendo-se com o que foi realizado nas aulas práticas. A mesmice não era a certeza que tinham. Por isso, os sujeitos se sentiram motivados a participar, a experimentar o novo e a colaborar com o grupo, o que se constitui novidade, pelo fato das atividades serem diferenciadas e diversificadas. A utilização dos materiais nas aulas também colaborou com essa particularidade.

Como exemplo dessa novidade, trazemos um fragmento da aula do dia 01/11/13, em que foram desenvolvidas atividades que necessitou da cooperação entre os grupos. As atividades de revezamento foram realizadas com muito dinamismo e variações. A turma foi dividida em dois grupos. A vitória das equipes não dependia de um participante, mas de todos, que deveriam trabalhar em equipe e serem solidários uns com os outros. Neste dia, a musculação motivou os alunos. Garrafinhas pet de 300 ml, 500 ml, 1 litro, 2 litros e 3 litros foram utilizadas. Cada exercício demandava um número de repetições diferentes para o grupo muscular trabalhado, assim como demandava “pesos” diferentes. Com essa atividade, demonstramos que o corpo também poderia ser movimentado em casa, desde que com os devidos cuidados. Assim, a prática da EF dentro da escola pode ocorrer por

intermédio de diversos setores da qualidade de vida dentro desse contexto, como a promoção, prevenção e recuperação da saúde desses jovens e adultos.

Compartilhamos com o Soares; Taffarel; Varjal; Castellani Filho; Bracht, (1992), segundo os quais a aula é um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão do conhecimento específico da EF e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social. Desse modo, a proposta foi avaliada pelos sujeitos da pesquisa como aulas interessante, diferentes, ótimas, boa, legal, proveitosa, dinâmica e divertida. Conseqüentemente, as aulas fizeram com que os alunos conhecessem mais sobre a disciplina, ampliando seus olhares sobre a Educação Física.

As atividades desenvolvidas na intervenção buscaram a integração e participação nas aulas dos sujeitos de ambos os gêneros, despertando o interesse dos alunos e possibilitando a diversificação nas aulas práticas. Com essa metodologia, conseguimos ao menos estabilizar a frequência dos sujeitos da pesquisa nessas aulas, pois não houve interrupções na frequência à escola. Assim, os sujeitos assumiram fielmente o compromisso com as etapas da pesquisa, participando das atividades. Mesmo os alunos que não participaram das aulas, os que ficavam sentados observando-as, também se mostraram frequentes.

Diante disso, ficou clara a curiosidade que mantiveram sobre as aulas da proposta, que buscou desenvolver a autonomia dos alunos na escolha das atividades e ações que lhe trouxessem qualidade de vida, que poderiam continuar fora do ambiente escolar. A participação dos sujeitos durante todo o processo foi de extrema relevância, e de fato determinou o aspecto positivo da aplicação do projeto.

Nesse sentido a EF pode colaborar no contexto heterogêneo e complexo que é a EJA. Quando as práticas corporais são compreendidas como linguagem e patrimônio sociocultural, inserem-se em um conjunto de múltiplas oportunidades educativas (LIMA et al., 2011) que privilegiam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, levando estes a se sentirem valorizados pelo fato dos conteúdos da cultura corporal de movimento aprendidos na escola dialogarem e emergirem da realidade e das necessidades formativa dos jovens e adultos da EJA. Abaixo, segue trecho do relato do Professor José, referente à avaliação da proposta pedagógica:

Eu posso dizer que avalio a proposta de forma interessante, é sempre bom e prazeroso fazer coisas diferentes nas aulas, eles gostam disso [...] Você viu, quando eles me disseram que era pra continuar assim com essas aulas, porque foi muito bom. Então, as aulas foram bem planejadas, como você

disse, partiu do que eles queriam, e isso fez com que eles participassem mais, foi divertido, foi legal, teve também os materiais que foi utilizado, isso tudo chamou a atenção deles, eles vão sentir a sua falta, você fez um trabalho maravilhoso! [...] Esse é o profissional de Educação Física que precisamos na Educação Física, e atuante, que leia, que se atualize, porque vem sempre as perguntas os questionamentos, quando você faz isso, você é respeitado e a coisa funciona [...] Isso é muito bom né! Porque a universidade preocupada com o EJA preocupada com a Educação Física, onde ela tá sendo feito, como, de que forma (PROFESSOR JOSÉ, 51 anos).

As considerações do professor José evidenciam que tanto os alunos como este professor avaliaram a proposta pedagógica de forma positiva. Contudo, o professor José não faz uma auto-reflexão para avaliar a sua prática pedagógica. Barbosa (2005, p.49) discute essa questão, afirmando que:

Infelizmente, é triste constatar que poucos são os profissionais de Educação Física que conseguem ter uma atitude crítica diante dessa disciplina, enquanto um campo específico de saber. Uma parcela considerável desses profissionais não consegue relacionar a significação material e simbólica da Educação Física com a realidade socioeconômica que a circunda e da qual o próprio professor faz parte.

Essa é uma realidade vivida por muitos professores, pois avaliar a si mesmo e a sua ação pedagógica ainda não é uma prática recorrente. Em relação ao professor José, ter uma atitude crítica do próprio trabalho exige dele um olhar cuidadoso sobre as questões que norteiam sua prática, que implica diretamente em mudanças e ajustes nas aulas. Mas, esse ponto chave não é foco de interesse desse professor, que desenvolve suas aulas práticas apenas com objetivos recreativo.

Infelizmente, as aulas de EF nessa instituição poderá não sofrer alteração. Como se percebeu, o professor José não se avaliou, embora estivesse presente em todas as aulas do projeto. Provavelmente, essa atitude irá acarretar uma prática reduzida, sem compromisso e qualidade, demarcada talvez por certo comodismo. Tardif e Lessard (2006) consideram que os saberes se constituem a partir de uma reflexão na e sobre a prática, culminando em um novo paradigma no trabalho do professor, identificado como sujeito dono de um saber e de um fazer.

Desse modo, a relação que cada professor mantém com os saberes é que faz a diferença. Assim, a profissão vai sendo construída conforme a articulação que ele faz entre conhecimento teórico-acadêmico, cultura escolar e reflexão sobre a prática docente. A melhoria da nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos de nossa prática e do confronto com outras práticas (NEIRA, 2006). Com isso, o professor poderá balizar transformações no seu campo

de atuação, pois, através dessa avaliação, o avanço torna-se possível. Sendo assim, tentar dialogar e analisar a atividade profissional como o auxílio de outros profissionais pode subsidiar uma melhoria na atuação nas aulas.

Organizar didaticamente os conhecimentos pedagógicos da Educação Física é assimilar a necessidade de sistematização dos seus conteúdos, possibilitando uma aprendizagem mais ampla e plural. Sistematização aqui compreendida como a “seleção, sequencição e dosagem dos conhecimentos e habilidades de cada disciplina no tempo e no espaço escolar, dando-lhes assim, um caráter de conteúdos de ensino” (SAVIANI, 1994, p.25), principalmente nas aulas práticas.

Por melhor que seja o planejamento, será sempre necessário fazer ajustes. A maior dificuldade na execução desse projeto foi não ter uma rotina semanal de aulas no princípio de sua aplicação, por conta dos feriados, provas do Enem, semana do estudante, entre outros obstáculos, o que fez com que as expectativas dos sujeitos em relação à participação nas aulas não ocorressem. Contudo, mesmo com as dificuldades existentes durante o percurso da pesquisa, nenhuma aula planejada deixou de ser ministrada. Dessa forma, no dia em que não poderia ser realizada, a aula era transferida para a semana seguinte.

Neste viés, Pedra (1997) observa que é possível trabalhar com a perspectiva de que a seleção dos conteúdos dá-se por mediações e não por determinações, e que definitivamente, não se esgota nas decisões provindas dos aparelhos do Estado. Principalmente se levarmos em consideração que o público da EJA tem características bem particulares, e que, sobretudo, voltam à escola com uma bagagem cultural ampla, e que no senso comum formalizam parte de seus conhecimentos e experiências, cujos objetivos do projeto foram compartilhados para viabilizar e permitir o acesso e permanência à educação.

O trabalho com esse tipo de metodologia de trabalho trouxe uma nova perspectiva para entendermos o processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos na disciplina Educação Física, primeiro porque partimos das representações sociais que os sujeitos têm sobre a disciplina, segundo porque essa metodologia adquiriu novo sentido, já que o projeto foi desenvolvido mediante os conhecimentos elaborado e partilhados socialmente pelo grupo, haja vista que os conteúdos faziam parte das conversações deles.

Nesse sentido, é imprescindível levar em consideração que não faz sentido selecionar qualquer conteúdo sem ter por referência seus destinatários, o estado de

conhecimento e a realidade cotidiana cultural (PEDRA, 1997), o que vai ao encontro da diversidade encontrada na EJA. É preciso considerar o ponto de vista dos sujeitos da EJA para tentar ampliá-los. Por isso é tão importante diversificar as atividades, para que consiga atender a todos.

Para tanto, Brasil (2002a, p.18) cita que “é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos”, o que torna fundamental dialogar e ouvir os anseios dos sujeitos da EJA e a partir dessa relação oferece referências para o planejamento pedagógico. É nesse sentido que buscamos as Representações Sociais desse público, para que a disciplina Educação Física possa atender as necessidades deles.

Para Libâneo (1994, p.39), “não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social”. Sendo assim, o desafio está em como abordar o conteúdo junto a cada grupo e em especificar o que podem aprender dele, de forma que ninguém fique desconectado e cada um encontre um lugar para sua implicação e participação na aprendizagem e principalmente na vida. Nesta dinâmica, Lima et al. (2011, p. 39) pontuam que “o conteúdo pode ser exposto de forma significativa para os alunos, dentro de seu contexto social, explorando sua bagagem cultural e articulando ‘o que está fazendo’, ‘aprendendo a fazer’, ‘porque está fazendo’ e como ‘apropriar deste fazer’”, a fim de realizar as mediações necessárias para que o aluno possa encontrar sentido naquilo que está aprendendo, a partir das relações criadas nessas situações.

É fundamental que o professor tenha clareza da sua intencionalidade pedagógica para saber intervir no processo de aprendizagem do aluno, garantindo que os conteúdos utilizados sejam compreendidos, sistematizados e formalizados pelo aluno. Importante destacar que esse tipo de intervenção foi importante para mostrar que a educação Física é uma disciplina com conteúdos próprios, e que pode ser desenvolvida a partir dos subsídios trazidos pelos jovens e adultos, já que estes transitam e aprendem em diversos tempos e contextos sociais.

Dessa forma, a matriz curricular nacional não fez falta para a implementação da proposta pedagógica, mas a matriz como documento norteador da EF deveria ser referência no projeto político pedagógico dessa escola, no sentido de conceber a

construção do conhecimento da EF que os alunos compreendam a disciplina como uma prática pedagógica desenvolvida em diálogo com todo o processo escolar.

O desenvolvimento do projeto contribuiu para que os sujeitos tivessem a oportunidade de conhecer novas possibilidades de aprendizagens, fundamentadas nas representações que eles tinham. Baseando-se nos trechos das falas dos sujeitos, o projeto atendeu satisfatoriamente às necessidades e diversidades existentes na EJA, tornando as aulas mais prazerosas e significativas, apresentado como metodologia capaz de dinamizar o processo de ensino-aprendizagem sem perder o foco da representação dos sujeitos, que foi a promoção da saúde, seus benefícios e contribuições para melhoria da qualidade de vida.

A tarefa de conceber uma proposta pedagógica para as aulas de EF na Educação de Jovens e Adultos se constitui, simultaneamente, numa necessidade e num desafio. Essa com certeza não foi e nem será a única ou a melhor forma de se trabalhar com esse público, mas uma de muitas metodologias que a EF na EJA pode oferecer. Nossa pretensão não é generalizar a proposta, pois não receita e nem recomendamos aplicá-la, já que as realidades escolares são distintas e as representações sociais podem não serem as mesmas. O que evidenciamos é que a partir das representações dos alunos, a proposta foi elaborada e aplicada, constituindo-se como a EF daquela escola e não naquela escola.

Dessa forma, apontamos a necessidade de um trabalho específico para cada uma das realidades encontradas nessa modalidade, instigando o professor a descobrir qual a melhor possibilidade de ensino, procurando sempre que possível ouvir os sujeitos para chegar o mais próximo possível de suas realidades e, por conseguinte, atender seus anseios, para que se torne cada dia mais uma disciplina relevante e útil para o dia a dia.

No cotidiano escolar, em especial na EJA, qualquer mudança pedagógica só é possível pela tomada de consciência da necessidade de melhoria. Uma das maneiras de o professor transcender é construir subsídios para sua ação docente ser profissional. Para tanto, a participação do professor em processos de formação continuada, nos quais possam levantar problemas do cotidiano, estudar, discutir, buscar a resoluções dos problemas, relatarem seus êxitos e tentar coletivamente resolver e ampliar esse conjunto de ações que ocorrem na escola se torna fundamental. A discussão em grupo poderá promover a melhoria de sua atuação proporcionando a construção de sujeitos autônomos e reflexivos possibilitando um

ensino com sentido. Para isto, é necessário compreender que no trabalho com projetos as pessoas se envolvem para descobrir ou produzir algo novo, romper com as limitações do cotidiano e, sobretudo, repensar as potencialidades de aprendizagem dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A definição do objeto de pesquisa – Educação na Educação de Jovens e Adultos – vinculado a Teoria das Representações Sociais, foi pautada na percepção de um conjunto de sentidos, ações e sentimentos que se fizeram presentes em relação à universidade, conseqüentemente sobre inquietações posteriores a formação acadêmica e sobre o espaço escolar, como, por exemplo, a possibilidade de trabalhar na modalidade EJA. Vários foram os aspectos importantes e necessários para a abordagem deste tema, principalmente em relação à EJA.

Dessa forma, retomamos algumas orientações metodológicas, cuja pesquisa teve como objetivo geral avaliar os efeitos da aplicação de uma proposta pedagógica nas aulas de Educação Física na modalidade EJA, que surgiu a partir da seguinte indagação: como desenvolver uma proposta pedagógica para as aulas de Educação Física na modalidade EJA a partir das representações dos alunos?

As RS se originam numa rede de significados elaborados e partilhados pelos sujeitos e com os sujeitos através das relações com o meio social. Enquanto fenômenos, tais como os fatos, as representações mudam de forma dinâmica na sociedade e no curso das transformações. Esse conhecimento, socialmente elaborado, deve ser visto como um saber prático, e, portanto, do sentido comum. Dessa forma, a representação é um elo entre o individual e o social, onde as ideias dos sujeitos e suas concepções de mundo estão representadas nas suas falas, e realidades, cuja representação que faz de si, do mundo e dos outros é profundamente vivida como verdade por ele, portanto significativa por excelência.

A elaboração das RS da disciplina EF para os alunos da EJA se originou através da adesão de pensamento do grupo pesquisado, onde o conhecimento proveniente do universo consensual desses jovens e adultos se ancora na realidade daquele contexto escolar, constituindo uma rede de sentidos, que integra a disciplina com as experiências e a organização do conhecimento social desses alunos.

Esses sujeitos, em suas conversações, diálogos e em seu cotidiano, estabeleceram, ao buscar compreender elementos novos da EF, uma ancoragem a fim de se constituir novos vínculos com a disciplina. Quando esses alunos associam ou relacionam o desconhecido a algo conhecido, interpreta a realidade, sendo necessário dar-lhe uma feição, transformando aquele conceito ou imagem abstrata

em real. Esse mecanismo, o da objetivação, permitiu aos sujeitos reproduzirem em seus contextos o mundo concreto da Educação Física para tornar seus conhecimentos perceptíveis.

Partindo disso, as RS das aulas de EF para os jovens e adultos da pesquisa é compreendida predominantemente a partir do viés da saúde. Ocorreu que as representações dessa disciplina como fenômeno social circulou de maneira hegemônica para esse grupo social, apresentando consensualidade em relação à saúde no cotidiano dessa escola. Para essa viabilização, o sentido da saúde se compartimentou a partir de três vertentes: 1- hábitos saudáveis; 2- Movimento do corpo; 3 - conhecer o corpo. Foi pertinente interpretar as representações que os alunos elaboraram em seu contexto escolar para entender como compreendem e se relacionam com a disciplina, permitindo definir uma das especificidades do grupo.

A possibilidade das RS serem (re) apresentadas pelos sujeitos da pesquisa implica em assumi-las necessariamente como plurais, posto que são constituídas por sujeitos e por momentos únicos. Nesse sentido, identificar as RS das aulas de EF para alunos da Educação de Jovens e Adultos no segundo segmento forneceu condições para desenvolvermos outra perspectiva metodológica da tarefa educativa e conseqüentemente do trabalho docente. Nessa perspectiva, conhecer os alunos, ouvir suas necessidades educacionais e respeitar suas especificidades, considerar a experiência e o conhecimento desses jovens e adultos como subsídio para as aulas e planejar e sistematizar a EF foram alguns dos aspectos presentes que contribuiu para a elaboração e o desenvolvimento da proposta pedagógica.

Mergulhar na modalidade e interagir com os alunos a partir do entender o indivíduo e o grupo dentro do seu contexto social e cultural evidenciou uma das diversas formas de ensino, que possibilitou a concretização de uma nova dinâmica para o currículo da EF inserida na EJA. A partir das representações inseridas nesse contexto escolar específico, e das sugestões dos alunos, tivemos melhores condições para estimular os alunos motivando-os a partir da visão que têm da disciplina, o se constituiu num caminho promissor do processo de ensino-aprendizagem tanto para os alunos quanto para a EF inserida nessa modalidade.

A proposta pedagógica foi desenvolvida, e durante o processo foi possível introduzir modificações que beneficiaram o ensino e a aprendizagem dos alunos e até mesmo introduziu novos conceitos que colaborou para que o professor tivesse

um melhor entendimento sobre as necessidades educacionais dos jovens e adultos, e das questões relacionadas com o fazer pedagógico da EF na modalidade EJA.

A análise dos efeitos da aplicação da proposta pedagógica em conjunto com o professor de EF da escola pesquisada foi avaliada pelos sujeitos da pesquisa (alunos e professor) de modo positivo, sendo fator primordial para este resultado a sistematização e diversificação nas aulas. Nesse cenário, observou-se que a EF inserida na EJA trouxe contribuições significativas, por meio da ação de cooperação entre o pesquisador e as pesquisadoras, à medida que se comprometeram com a qualidade do desenvolvimento global dos alunos envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem.

Para tanto, os objetivos, as estratégias e os conteúdos das aulas foram redefinidos com o auxílio do professor de EF, onde utilizamos quatro blocos de conteúdos: jogos e brincadeiras populares; jogos pré-desportivos; esportes e atividades físicas voltadas à saúde, a exemplo da musculação, abdominais, alongamentos, corridas, dentre outras. Sendo a criatividade e diversificação das aulas um atributo fundamental para ter rompido com a prática recorrente do futsal, saindo da rotina e da mesmice daquelas aulas anteriores ao projeto, o que foi constituído pelos sujeitos como uma perspectiva de aula diferente, onde se surpreenderam com o que foi realizado nas aulas.

A função da avaliação da aplicação do projeto surge na perspectiva de compreender para decidir melhor sobre qual estratégia metodológica utilizar com esse público em particular, o que passa por uma consciência crítica dos critérios que orientam a prática da EF na Educação de Jovens e Adultos, além de uma escuta cuidadosa do que os alunos têm a dizer sobre a disciplina. Nesse propósito os sujeitos da EJA possuem uma prática social inicial de conhecimentos adquiridos por meio dos fatores sociais e experiências profissionais, enquanto conhecimento advindo do cotidiano, e assim, são enraizados pelo saber popular e uma proposta pedagógica na EJA deverá necessariamente dialogar com esses saberes.

Em relação ao recorte temporal que a partir da década de 1980 até os anos de 2010 apresentou alguns aspectos gerais da história da Educação de Jovens e Adultos e da disciplina Educação Física nas instituições educativas ficou claro que ambas as áreas tiveram nesse contexto algumas aproximações tanto da modalidade quanto da disciplina respectivamente, que eram compreendidas por iniciativas

centralizadas pelo governo federal para controlar a população através de intencionalidades políticas e sociais.

Dessa forma, a EF inserida na EJA, por sua vez, merece atenção nessa instituição, pois, foram percebidas ações que comprometem a qualidade das aulas práticas, focalizando tanto o trato pedagógico como o administrativo, desvalorizando essa área de conhecimento, que é um componente curricular importante para a comunidade escolar. Por isso o papel da escola frente a essa realidade é repensar seu currículo, bem como o projeto pedagógico, os planejamentos anuais, a grade curricular dessa disciplina, o processo de ensino-aprendizagem, os materiais pedagógicos, dentre outros, considerando uma nova reconfiguração da EF na EJA nesse contexto escolar.

Diante do exposto, ficou evidente que tanto a EJA quanto a EF eram utilizadas como meio de coagir os indivíduos para atender as necessidades dos governos à época como, por exemplo, docilizar o comportamento dos cidadãos e instruir a população para as obrigações eleitorais, onde ambas eram consideradas objetivamente úteis pelos aparelhos do Estado, para manter o controle político e ideológico do país.

Ainda em relação às aproximações das áreas, tanto a Educação de Jovens e Adultos quanto a EF eram e continuam sendo vistas como áreas de segundo plano, sendo ambas ainda vistas num contexto de marginalidade no sistema de ensino brasileiro, além dos professores que atuam nessas áreas, serem por analogia, preconceituosamente visto como professores de segundo plano. Enquanto disciplina a EF é encarada por muitos como algo irrelevante e a EJA enquanto modalidade menos favorecida dentre as outras etapas de ensino, o que nos fez perceber que ambas as áreas encaram as mesmas dificuldades e que enfrentam no dia a dia o preconceito e a desvalorização do seu ensino, e em alguns casos, a gestão escolar não as acolhe, o que pressupõem que elas estão sobre a escola e não inseridas de fato na escola.

Atuando com a Educação Física, percebemos a necessidade de problematizar estas questões, e, no cotidiano da EJA, esta necessidade também se aprofunda quando ressaltamos essa realidade. Porém, há um silenciamento e um vazio de discussão e de publicação específica sobre essas áreas, o que seria fundamental para modificar as ideias predominantes. Neste processo a comunicação

entre esses saberes favorecem a ampliação, divulgação e renovação para um olhar em relação a essa construção histórica.

Nesse contexto a construção teórica e a apropriação do referencial curricular ganha relevância a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais como caminho necessário para sustentar o espaço dessa disciplina na Educação de Jovens e adultos. Enquanto área de conhecimento do sistema educativo a EF visa uma educação holística, e assim compreende aspectos do corpo e da alma pode ser entendida como área que aborda as atividades corporais em suas dimensões pedagógicas, culturais, sociais e biológicas que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento.

Para viabilizar o ensino da EF na Educação de Jovens e Adultos, o docente ao desenvolver seu trabalho, acessa os vários tipos de saberes, alguns deles são advindos da formação inicial e da formação continuada, enquanto outros são desenvolvidos ou ampliados mediante a execução do trabalho. Dessa forma, o professor de Educação Física que atua na EJA deve estar ciente das especificidades didático-pedagógicas do trabalho com este público, refletindo sua prática diariamente, transformando-se como profissional e como pessoa.

Contudo vale destacar a questão da fragmentação entre o currículo acadêmico e a probabilidade de atuação no campo da EJA em que o professor pode se depara ao concluir a graduação em EF e ao iniciar a vida profissional. Nessa direção, alertamos para que a formação inicial do curso de Educação Física e das demais licenciaturas contemple uma formação específica para a atuação na EJA, assim como o município ou estado uma formação continuada efetivada por meio de programas curriculares que estejam voltados para as peculiaridades dessa modalidade de ensino. Caberia às instituições formadoras de professores a revisão dos Projetos Pedagógicos de Curso – PPC, das licenciaturas, de modo que seus currículos contemplem as abordagens teóricas metodológicas do campo da EJA e da EF.

Nestes termos, para alcançar os objetivos educacionais da EJA escolarizada é necessário fazer investimentos na formação inicial e continuada do professor e em atividades que contribuam com a produção de novos sentidos por parte de alunos em relação não só à Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, mas em todas as licenciaturas que se inserem nessa modalidade.

Considerando as categorias de análise, as problemáticas discutidas confirmam a necessidade de se produzirem mudanças na prática do professor de EF nessa escola, buscando novos caminhos e possibilidades para o ensino da disciplina, no sentido de refletirem sobre sua prática. Pois, na categoria “procedimentos das aulas” de Educação Física, evidenciamos que as aulas teóricas são fundamentadas nas discussões, nos diálogos e nos questionamentos levantados pelos alunos e professor que trouxeram suas vivências e ponto de vista como elementos relevantes e enriquecedores das aulas. Estabelecer práticas de escuta torna cada vez mais o aprendizado significativo, e os alunos se sentem inseridos no processo de escolarização.

Com relação à categoria “conteúdos” das aulas ficaram evidentes que nas aulas práticas o esporte foi o conteúdo predominante, focando ainda uma prática educacional de Educação Física, onde só a bola é recurso e a prática da modalidade única, tendo como símbolo desta unicidade desportiva o futsal, embora não existisse a preocupação com o desenvolvimento e aprendizagem das habilidades técnicas da modalidade.

É preciso romper com esse comodismo de promover o “racha” nas aulas de Educação Física, e introduzir outros elementos da cultura corporal do movimento. Ficou evidenciado uma visão recreacionista acerca da ação pedagógica do trabalho do professor da pesquisa em relação às aulas prática, contribui para a erradicação de oportunidades aos alunos, quando de absterem de outros conteúdos que possibilitariam uma oportunidade tanto aos alunos quanto à própria Educação Física de serem vistos com outros olhares junto à comunidade social.

Embora este professor não tenha se formando nos princípios críticos e reflexivos, é emergente a necessidade de superar a esfera instrumental, buscando as esferas social e educativa, cuja visão funcionalista da Educação Física poderia ser substituída pela reflexão constata da ação pedagógica ao eleger os conteúdos.

Em relação às aulas teóricas, estas apresentaram num todo um bom desenvolvimento, marcado pelo fato das aulas em sala serem valorizada pelos alunos, mesmo com propensas possibilidades de alteração em relação ao planejamento das mesmas. Pode-se concluir que a Educação Física pode ser desenvolvida nessa escola a partir de importantes mudanças à exemplo da valorização da disciplina por parte da direção da escola e da Secretária do Estado da Educação e do Esporte.

Com a categoria “motivos” constatamos como princípio dos motivos que levam os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos a participarem das aulas de Educação Física a relação positiva que os alunos têm com o professor, e a afinidade com os conteúdos desenvolvidos. De fato a relação professor-aluno influencia positivamente no interesse dos alunos nas aulas, o que amplia o gosto dos alunos por essa disciplina à medida que o professor busca cativar seus alunos, onde o aspecto afetivo não pode ser desconsiderado, sendo necessário ter muita responsabilidade e dedicação para evitar a interrupção no estudo dos alunos. Nessa realização, é fundamental que a relação professor-aluno ocorra de forma harmônica, estabelecendo um diálogo para melhor organizar o planejamento das aulas, visando facilitar assimilação dos conteúdos trabalhados.

Na outra face da mesma moeda, a categoria “desmotivação” enfatizou os fatores que deixaram os alunos desanimados para participarem das aulas. Os principais fatores para essa desmotivação foi o fato da escola não equipar a escola com os materiais necessários para as aulas de EF e a escassez de aulas práticas, o que evidenciou a insatisfação dos alunos com a disciplina. Satisfazer as necessidades educacionais dos alunos é uma condição básica para evitar uma provável interrupção nos estudos desses jovens e adultos que merecem ser respeitados enquanto cidadãos e alunos que são.

Dando continuidade, a categoria relação positiva com a EF esteve relacionada com a utilidade da disciplina, o que gerou interesse e satisfação dos alunos pelas aulas, pelo fato destas aulas desempenharem um papel fundamental para os sujeitos a partir da utilidade prática na vida e na saúde dos mesmos. A utilidade da Educação Física é entendida nesse estudo como, a serventia que a disciplina proporciona aos alunos. Para tanto abordar os benefícios da atividade física inserida na EF, se mostra como uma utilidade relevante para os alunos, mostrando que os conhecimentos dessa disciplina podem ser benéficos para a importância da prática corporal.

A categoria modificações das aulas expressou a forma como os alunos apresentaram alternativas para romper com a rotina das aulas práticas, enquanto sugestões para modificar e viabilizar aulas diversificadas. A necessidade de atualizar as aulas se impõe como um dos desafios da área, o que exige do professor um olhar cuidadoso sobre essas questões.

Conforme demonstrado, percebemos quão importante é a implantação de políticas públicas que sobrepuje a ideia de programas com educação compensatória, e o asseguramento da continuidade da escolarização no segundo segmento da modalidade para que possamos perceber o estado de carência do aluno, que também vêem nela uma chance de inserção no mercado de trabalho, concebendo-o como aluno da EJA que tem direito à educação.

Especificamente, o jovem e o adulto não escolarizado se defrontam com a sociedade letrada e necessita de, no mínimo, saber enfrentar a tecnologia da comunicação imposta como uma necessidade do mundo contemporâneo, para que, como cidadão, saiba lutar por seus direitos, pois ao contrário, torna-se vítima de um sistema excludente e pensado para poucos.

Uma das barreiras enfrentadas para a realização do estudo foi a estabilização dos horários da turma pesquisa, pelo fato da pesquisa ser iniciada juntamente com o semestre do ano letivo, onde o dia das aulas de Educação Física era alterado toda semana pela coordenadora, afim de ajustar o horário de aula de todas as turmas da escola. Após o recesso das aulas dessa escola, essa mesma barreira foi enfrentada, entretanto, nada do que foi planejado na proposta pedagógica deixou de ser executado, em função disso o tempo para o desenvolvimento da pesquisa foi alargando-se.

Evidenciamos enquanto limitação do estudo, que o professor de Educação não teve uma atitude crítica em relação ao próprio trabalho, quando teve a oportunidade de se autoavaliar, o que implicaria diretamente em mudanças e ajustes nas aulas. Essa atitude só reforça o paradigma do trabalho docente em Educação Física, enquanto professor que não problematiza a sua prática. Quanto a possíveis avanços da pesquisa, esses almejados à nível de um processo de doutoramento, enfatizamos para uma possível disseminação de uma outra proposta pedagógica não mais na turma, mas de fato na escola.

Ao longo da pesquisa, muito mais que estabelecer uma relação entre a pesquisadora e o professor de Educação Física, este estudo pretendeu demonstrar como esta disciplina pode contribuir no processo de aprendizagem onde o movimento e a cultura corporal é vivida de forma significativa com intenção formativa para que os alunos possam desfrutar dessa disciplina, o que significa a possibilidade de viabilizar o acesso e a permanência dos jovens e adultos num contexto heterogêneo e complexo da EJA.

Infelizmente ainda são poucos os subsídios teóricos e acadêmicos específicos na área da Educação Física relacionados diretamente com a EJA. Dessa forma, desejamos que este estudo possa proporcionar reflexões importantes que venham a dar novo sentido aos saberes dos professores e dos alunos da EJA, a fim de contribuir com o processo de escolarização dos jovens e adultos com o auxílio da disciplina Educação Física que se inserem, no ensino básico como uma oportunidade educativa impregnadas de diversidade pelos saberes do cotidiano.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. **O contexto escolar e o profissional da educação física**. Dissertação de mestrado. UNIJUÍ, Ijuí-RS, 2004.

AMON, D.; MALDAVSKY, D. INTRODUÇÃO À ABORDAGEM SOCIO PSICOLÓGICA DA COMIDA. Narrativa social: estados da arte. In: VERONESE, M. V.; GUARESCHI, P. A. (orgs.) **Psicologia no cotidiano: representações sociais em ação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (coleção Psicologia Social).

AMORIM, M. G.; FREITAS, M. L. de Q.; MOURA, T. de M. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ALAGOAS: uma releitura das políticas e ações em âmbito governamental nas décadas de 1990 a 2000. In.: AGUIAR, Márcia et al (ORGS.). **Educação e diversidade: estudos e pesquisas**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Editora, 2009.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARRUDA, A. Teoria das Representações Sociais e teorias de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 127-147, novembro/ 2002.

AZEVEDO, F. G. M. **Causas e consequências da evasão escolar no ensino de jovens e adultos na Escola Municipal Expedito Alves** – Angicos/RN, 2009. Disponível em: [http://mail.falnatal.com.br:8080/revista\\_nova/a4\\_v2/artigo\\_13.pdf](http://mail.falnatal.com.br:8080/revista_nova/a4_v2/artigo_13.pdf). Acesso em 09/11/2009.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARBOSA, C. L. A. **Educação Física e Filosofia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

BAUER, M. A popularização da ciência como imunização cultural: a função de resistência das Representações Sociais. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs); **Texto em Representações Sociais** 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus. São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, I. C. R. **O prazer em aulas de Educação Física Escolar: a perspectiva discente**. Dissertação (Mestrado em Educação Física). UNICAMP, Campinas, 1992. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000062175&opt=4> acesso em: 06/12/13.

\_\_\_\_\_. Educação física escolar: a percepção discente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 16, n.2, p.158-167, 1995.

\_\_\_\_\_. Esporte na escola: mas é só isso professor? **Revista Motriz** – v. 1, n. 1, p. 25 -31, junho/1999.

BORGES, C. M. F. **O conteúdo de educação física e a construção do saber**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

BUSS, P. M. Promoção da saúde e qualidade de vida. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**. v. 5, n. 1, p. 163-177, 2000.

BUSS, P. M.; CARVALHO de A. I. Desenvolvimento da promoção da saúde no Brasil nos últimos vinte anos (1988-2008). **Revista Ciência & Saúde Coletiva**. v.14, n. 6, p.2305-2316, 2009.

BRACHT, Valter. **Pesquisa em ação: educação física na escola**. 2º ed. Rio Grande do Sul: Unijuí, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. Saber e Fazer Pedagógicos: Acerca da legitimidade de Educação Física como componente Curricular. In: CAPARRÓZ, F. E. (org.). **Educação Física Escolar: política, investigação e intervenção**. vol.1. Vitória, ES: PROTEORIA, 2001,

\_\_\_\_\_. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

\_\_\_\_\_. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedex**, ano XIX, n. 48, p. 68-88, ago. 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394/ 96: **Diretrizes e Bases da Educação Nacional** , de 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Editora Brasil, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>> acesso em: 12/10/13.

\_\_\_\_\_. Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1997. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf)> Acesso em: 14/04/14.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Educação Física**. Brasília : MEC /SEF, 1998. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>> acesso em: 10/10/13 às 12:40

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias/Ministério da Educação**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MECSEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em 13/02/13.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: educação física / Secretaria de Educação Fundamental**, 2002a. 50. v. 3. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3\\_edufisica.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_edufisica.pdf)> acesso em: (15/01/12 às 12:48).

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. Parecer CEB n. 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. **Educação de jovens e adultos**, p. 77-110. Rio de Janeiro, DP&A, 2002b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Saúde. **Secretaria de Atenção à Saúde**. Departamento de Atenção Básica. **Rastreamento**. Brasília: Ministério da Saúde, 2003. 95 p.: il. – (Série A. Normas e Manuais Técnicos) (Cadernos de Atenção Primária, n. 29). Disponível em: <

[http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/cadernos\\_ab/abcdad29.pdf](http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/cadernos_ab/abcdad29.pdf)> acesso em: 14/04/14.

CARRANO, P. e COSTA, M. B. da. Animar sentidos de presença de jovens na “escola recomeço”. In.: CARVALHO. R. M. (org.) **Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos**. 1ª ed. Curitiba: Editora CRV, 2011.

CARVALHO. R. M. (org.) **Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos**. 1ª ed. Curitiba: Editora CRV, 2011.

CORREIA, P. R. e FERRAZ, L. O. Competências do professor de educação física e formação profissional. **Motriz**, Rio Claro, v. 16 n.2 p. 281-291, abri/jun, 2010.

CORREIA, W. R. Educação Física Escolar: entre inquietudes e impertinências. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, p. 171-178, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7ª edição. Vol. 16. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CUNHA, Maria I. e LEITE, Denise B. C. **Decisões Pedagógicas e Estruturas de Poder na Universidade**. Campinas, SP: Papirus Ed., 1996.

DARIDO. S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A., 2003.

DARIDO, S.C.; NETO, L.S. O contexto da Educação Física na escola. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. (Coords.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEVIDE, F. P. Educação Física, qualidade de vida e saúde: campos de intersecção e reflexões sobre a intervenção. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.8 n. 2, p. 77-84, mai/ago. 2002.

DI PIERRO, M. C. **Seis anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo, Ação Educativa, 2003.

DOTTA L. T. **Representações Sociais do ser professor**. São Paulo: Editora Alínea, 2006.

FÁVERO, O.; FREITAS, M. A educação de adultos e jovens e adultos: Um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter-Ação**. Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392, jul./dez. 2011.

FERREIRA, V. L. C. **Práticas da Educação Física no 1º grau: modelo de reprodução ou perspectiva de transformação**. São Paulo: Editora IBRASA, 1984.

FERREIRA NETO, A. **A pedagogia no exército e na escola: a educação física brasileira (1880-1950)**. Aracruz, ES: FACHA, 1999.

FERREIRA NETO, A. ; LOCATELLI, A. B. ; VENTORIM, S. ; SANTOS, W. . A pesquisa com o saber docente na educação e na educação física. **Motus Corporis** (UGF), Rio de Janeiro, v. 10, n.2, p. 63-84, 2003.

FERREIRA, M. S. Aptidão física e saúde na educação física escolar: Ampliando o enfoque. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.22, n.2, p. 41-54, jan. 2001.

FERREIRA, B. W. **Psicologia Pedagógica**. 4. ed. Porto Alegre: Sulina, 1985.

FERNÁNDEZ, J.L. **Psicologia General II**. Madrid: UNED, 1982

FRANCO; M. L. P. B. Representações Sociais, ideologia e desenvolvimento da consciência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p.170 -186, jan./abr. 2004.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, M. L. de Q. **Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana**. Educar, Curitiba: UFPR, n. 29, p. 47-62, 2007.

FREITAS, M. L. de Q.; COSTA, A. M. B. (org.). **Proposta de formação de alfabetizadores em EJA: referenciais teórico-metodológicos**. Maceió: MEC e UFAL, 2007. 158p.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUARESCHI, P. “Sem dinheiro não há salvação”: ancorando o bem e o mal entre neopentecostais. In.: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs); **Texto em Representações Sociais** 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. Psicologia Social e Representações Sociais: avanços e novas articulações. In: VERONESE, M. V.; GUARESCHI, P. A. (orgs.) **Psicologia no cotidiano: representações sociais em ação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GUEDES, D. P., GUEDES, Joana E. Atividade Física, Aptidão Física e Saúde. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**. Londrina, PR., v.1, n.1, p.18-35, 1995.

GUIRALDELLI, P. **Educação Física Progressista: a pedagogia dos conteúdos e a Educação Física Brasileira**. São Paulo. Ed. Loyola, 1989.

GÜNTHER, M.C.C.; MOLINA NETO, V. **Formação permanente de professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre no período de 1989 à 1999** – um estudo a partir de quatro escolas da rede. 2000. 204 f. Dissertação. (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <[http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1514](http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1514)> Acesso em: 04/09/13.

GUIMARÃES, O. M. de S. **Saberes docentes mobilizados na dinâmica do trabalho docente: um olhar a partir do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da UFPE, 2004. Disponível em: <[http://www.ufpe.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/DISSERTACAO\\_DE\\_MESTRA\\_DO\\_ORIGINAL\\_PARA\\_CAPA\\_DURA.pdf](http://www.ufpe.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/DISSERTACAO_DE_MESTRA_DO_ORIGINAL_PARA_CAPA_DURA.pdf)> Acesso em 05/09/13.

HADDAD, S. Escola para o trabalhador (uma experiência de ensino supletivo noturno para trabalhadores). In: ARROYO, M. G. **Da escola carente à escola possível**. 4 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

\_\_\_\_\_.(Coord.). **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos-EJA**. São Paulo: Global, 2007.

IBIAPINA, I. M. L. de M.. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs); **Texto em Representações Sociais** 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

KRUG, H.N. **Formação de professores reflexivos: ensaios e experiências**. Santa Maria: O Autor, 2001.

\_\_\_\_\_. **Rede de auto-formação participada como forma de desenvolvimento do profissional de Educação Física**, 2004. 220 f. Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004. Disponível em:

<<https://www.google.com.br/#q=KRUG%2C+H.N.+Tese+%28Doutorado+em+Ci%C3%A2ncia+do+Movimento+Humano%29+%E2%80%93+Universidade+Federal+de+Santa+Maria%2C+Santa+Maria%2C+2004>> Acesso em 04/ 09/13.

LAJONQUIÈRE, L. A transformação das práticas educativas e a oficina de educadores: Notas introdutórias. **Revista Educação & Sociedade**, n. 46, p. 460-475, dez. 1993.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, A. B. et al. Orientações para a Educação Física na EJA – uma experiência em construção. In.: CARVALHO, R. M. (Org.). **Educação Física escolar na Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

LOVISOLO, H. **Educação Física: A arte de mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995a.

\_\_\_\_\_. Normas, utilidades e gostos na aprendizagem. In: VOTRE, S. J. & COSTA, V. L. M. **Cultura, atividade corporal e esporte**. Rio de Janeiro, RJ: Editoria Central da UGF, 1995b.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo, Cortez, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACHADO, M. M. O Professor: sua prática e sua formação. In. HADDAD, S. (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília, MEC/INEP/COMPED, 2002.

\_\_\_\_\_. Interação: um problema educacional. In: DE LUCCA, E. **Psicologia educacional na sala de aula**. Jundiaí: Litearte, 1995.

MAGGIL, R. A. **Aprendizagem Motora: Conceitos e Aplicações**. São Paulo: Edgard Blucher, 1984.

MATTOS, M. G. ;NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

MARKOVA, I. **Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente/** Ivana Markova; tradução de Hélio Magri filho. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MARTINS, G. de A. **Manual para elaboração de monografias e dissertações**. 3ª edição. São Paulo: Atlas, 2007.

MARZINECK, A. **A motivação de adolescentes nas aulas de Educação Física.** Dissertação apresentada à Universidade Católica de Brasília, 2004. Disponível em: < [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/EDUCACAO\\_FISICA/dissertacao/Adriano\\_Marzinek.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/dissertacao/Adriano_Marzinek.pdf) > Acesso em: 20/09/13.

MINAYO, C. de S. (Org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **A saúde em estado de choque.** 6. ed. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1992.

MOLINA NETO, V. A formação profissional em Educação Física e esportes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** v. 19, n.1. Maringá, p. 34 – 41, 1997.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social –** 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Representações Sociais.** Petrópolis: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. **A Representação Social da Psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1978.

MOURA, T. M. de M. (de) formação do alfabetizador: uma das causas pedagógicas do analfabetismo? In: FREITAS, A. F. R. de (org.). **Currículo e cultura no ensino fundamental de jovens e adultos.** Maceió: SEMED, 2001.

\_\_\_\_\_. (coord.) Letramento (s) de professores de pessoas jovens e adultas. **Relatório parcial de pesquisa de Iniciação Científica** CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL. Relatório parcial, Maceió, Fev. de 2004. Mime.

\_\_\_\_\_. (Org.) A Educação de Jovens e Adultos: currículo, trabalho docente, práticas de alfabetização e letramento. Maceió: Edufal, 2008.

\_\_\_\_\_. (Coord.). Avaliação do Programa Alfabetização Solidária: impactos e consequências sociais, políticas e educacionais nos municípios alagoanos. **Relatório final de pesquisa de iniciação científica** CNPq/PIBIC/PROPEP/UFAL, Maceió, 2002 (mimeo).

MOURA, T. M. de M.; FREITAS, M. L. de Q. A educação de Jovens e Adultos em Alagoas: incursões na história das políticas – ações e concepções em âmbito governamental (1960-1980). In: GRACINDO, R. V. (org.). **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais.** Brasília: Liber Livro, 2007.

NÓBREGA, C. V. de A. R. **A alfabetização de adultos e idosos: novos horizontes.** 2006, 82f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006

NETO, Elydio. S. Aspectos Humanos da Competência Docente: Problemas e Desafios para a Formação de Professores. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A (Orgs.). **Formação Docente: rupturas e possibilidades**. Campinas, Papyrus, 2002.

NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto, Porto Editora, 1997

\_\_\_\_\_.(Org). **Vidas de professores**. 2. ed.Porto: Porto, 1995.

NEIRA, M. G. **Educação Física: desenvolvendo competências**. 2. Ed. São Paulo: Phorte, 2006.

PAIVA; J. **Educação de Jovens e Adultos: direitos, concepções e sentidos**.

Niterói-RJ, 2005. (tese de doutorado) Universidade Federal Fluminense. 482p.

Disponível em: <[http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde\\_arquivos/2/TDE-2006-08-11T111132Z-303/Publico/UFF-Educacao-Tese-JanePaiva.pdf](http://www.bdttd.ndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2006-08-11T111132Z-303/Publico/UFF-Educacao-Tese-JanePaiva.pdf)> Acesso em: 27 de

Dezembro 2012.

\_\_\_\_\_. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 33, p. 519-538, set/dez. 2006.

PEE/AL. **Plano Estadual de Educação – PEE (Lei nº6. 757/2006)**. Disponível em: <<http://www.educacao.al.gov.br/espaco-do-servidor/plano-estadual-de-educacao-pee>>. Acesso em: 12/05/2012 as 10:45

PEDRA, J. A. **Currículo, conhecimento e suas representações**. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Práxis)

PEREIRA, G. M. S. & MAZZOTTI, T. B. Representações sociais de Educação Física por alunos trabalhadores do ensino noturno. **Motriz**, Rio Claro, v.14, n.1 p.53-62, jan./mar. 2008.

PERRENOUD, P. **Ensinar: agir da urgência e decidir na incerteza**. Porto Alegre, Artmed, 2001.

PICCOLO, V. N. **Educação Física escolar: ser... ou não ter?** Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

POSSAMAI, H.; GUARESCHI, P. A. MINHA CULPA, MEU DESTINO: Representações Sociais do Acidente de Trabalho. In: VERONESE, M. V.; GUARESCHI, P. A. (orgs.) **Psicologia no cotidiano: representações sociais em ação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (coleção Psicologia Social)

QUEIROZ, M. L. de. **Letramento: as marcas da oralidade nas produções escritas de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) Universidade Federal de Alagoas, 2002.

RANGEL, I. C. A. et al. O Ensino reflexivo como perspectiva metodológica. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I. C. A. (Coords.). **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, p.104 – 121, 2005.

ROSA, A. C; PRADO, E. Educação de Jovens e Adultos: as dimensões política, profissional e pessoal na formação docente. **Olhar de Professor**, UEPG, v. 10(2), p. 103-122, 2008.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

\_\_\_\_\_. Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. In: SPINK, M. J. P. O (org.). **O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SÁ M. R. de . In.: FREITAS, M. L. de Q; COSTA, A. M. B (org.). **Proposta de formação de alfabetizadores em EJA: referenciais teórico-metodológicos**. Maceió: MEC e UFAL, 2007.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores, In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto, Porto Editora LDA, 1999.

SANTIAGO, L. V. Educação Física na escola, um projeto com sentido. In.: SANTIAGO, L. V.; FUMES, N. de L. F. (Orgs.). **Diferentes olhares sobre a educação física na escola**. Maceió: EDUFAL, 2005.

SANTIAGO, L. V. **As Representações Sociais na relação teoria-prática: possibilidades de pesquisas**. Anais do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física. Out. 2010.

SANTINI, J.; MOLINA NETO, V. A Síndrome do esgotamento profissional em professores de Educação Física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Educação Física Especial**. São Paulo, v.19, n.3. p.209 –222, 2005. Disponível em: [www.revistas.usp.br/rbefe/article/download/16596/18309](http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/download/16596/18309) Acesso em: 04/07/13.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SAWAIA, B. B. Representação e ideologia – o encontro desfetichizador. In: SPINK, M. J. P. O (org.). **O conhecimento no cotidiano: As representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHIGUNOV, V. Metodologia e estilos de atuação dos professores de Educação Física. **Revista de Educação Física/UEM**. Maringá, 8(1), p.29-36, 1997.

SILVA, N. "Ser adulto": alguns elementos para a discussão deste conceito e para a formação de professores de jovens e "adultos". **Revista Millenium, Viseu, PT**, n. 29, jun. 2004. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu.

SOARES, L. J. G.. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. **Revista de EJA**, n.17, maio de 2004.

\_\_\_\_\_. **Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 11 – 38.

SOARES C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOARES C. L.; TAFFAREL, C. N. Z.; VARJAL, M. E. M. P.; CASTELLANI FILHO, Lino; Escobar, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo, Cortez, 1992.

SOUZA JÚNIOR, M. **O saber e o fazer pedagógicos: a educação física como componente curricular? Isso é história?** Recife: EDUpe, 1999.

SPINK, M. J. Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. In: GUARESCHI, P; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs); **Texto em Representações Sociais** 2ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.p.261-293.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2004.

TANI, G. et al. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU, 1988.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. **O trabalho docente**. Elementos para uma teoria da docência. Petrópolis: Vozes, 2006.

VERONESE, M. V.; GUARESCHI, P. A. (orgs.) **Psicologia no cotidiano: representações sociais em ação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. (coleção Psicologia Social)

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

WITCZAK, M. V. C. Dos cenários e dos atores – Trabalho, destruição e consumo em dois tempos: da Modernidade à Pós-modernidade. In: VERONESE, M. V.; GUARESCHI, P. A. (orgs.) **Psicologia no cotidiano: representações sociais em ação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

WHO. World Health Organization. **Young People´s Health – a Challenge for Society**. Report of a WHO Study Group on Young People and Health for All.

Technical Report Series 731. Geneva: WHO, 1986. Disponível em:  
<[http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO\\_TRS\\_731.pdf](http://whqlibdoc.who.int/trs/WHO_TRS_731.pdf)> Acesso em 08/11 as 22:28

## **APÊNDICES**

## Apêndice A (Roteiro de entrevista – sujeitos alunos)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO-CEDU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO-PPGE**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA (SEMI-ESTRUTURADA) PARA ALUNOS DA EJA**

**I- Trajetórias Pessoal, Residencial, Familiar e Profissional**

1. Idade; Estado civil, filhos;
2. Bairro em que mora, tipo de moradia (mora com a família ou parentes?)
3. Dados profissionais: onde trabalha? Jornada; trabalha a quanto tempo?
4. Quando você parou de estudar? O que lhe levou a parar de estudar?

**II. Anamnese sobre Educação Física**

1. Participa das aulas de Educação Física?
2. Quais os conteúdos que estão sendo ministrados?
3. Quais os conteúdos que você acredita que devem ser ministrados nas aulas de Educação Física?
4. Você tem aulas teóricas (na sala) de Educação Física?
5. Você e sua turma participam nas de Educação Física? De que forma?
6. Você se sente motivado (a) com as aulas teóricas? Comente; Fale sobre suas aulas de Educação Física.
7. Como são as aulas práticas de Educação Física? O que é feito em quadra?
8. O que você não gosta nas aulas de Educação Física?
9. As aulas de Educação Física trouxeram contribuições para sua vida? Quais?
11. O que a Educação Física representa para você?

**III. Em termos de comparações:**

1. Comparando-se aulas teóricas (na sala) e práticas (na quadra) de Educação Física, que você já vivenciou, Qual você gosta mais? Por quê?

**IV. Sugerindo adequações e/ou mudanças:**

1. Você está satisfeito com suas aulas de Educação Física? Comente:
2. O que você sugere para melhorar / modificar as suas aulas?

**V. Avaliando o Projeto Pedagógico "ATIVA idade":**

1. Como você avalia as aulas do Projeto Pedagógico ATIVA **idade**?

**Apêndice B (Roteiro de entrevista – sujeito professor)****UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO-CEDU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO-PPGE****ROTEIRO DE ENTREVISTA (SEMI-ESTRUTURADA) PARA PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
DA EJA****I- Trajetórias Pessoal e Profissional**

1. Gênero; Idade; estado civil
2. Formação; Ano de formação; Instituição
3. Pós-Graduação; Ano de formação; Instituição
4. Trabalha nessa escola há quanto tempo?
5. Trabalha na modalidade EJA há quanto tempo?
6. Qual sua carga horária na EJA?
7. No período noturno existem quantas turmas?
8. Qual sua carga horária no geral?

**II. Anamnese sobre Educação Física**

1. Como são desenvolvidas as aulas teóricas?
2. Quais os conteúdos que estão sendo ministrados nas aulas teóricas?
3. Quais são os objetivos selecionados para as aulas teóricas?
4. Quais são as estratégias utilizadas nas aulas teóricas?
5. Como são desenvolvidas as aulas práticas?
6. Quais os conteúdos que estão sendo ministrados nas aulas práticas?
7. Quais são os objetivos selecionados para as aulas práticas?
8. Quais são as estratégias utilizadas nas aulas práticas?
9. Como é feito o planejamento dessas aulas?
10. O que motiva o Senhor a trabalhar na EJA?
11. O que desmotiva o Senhor a trabalhar na EJA?
12. O que a Educação Física representa para o Senhor?

**III. Sugerindo adequações e/ou mudanças:**

1. O que o Senhor poderia sugerir para melhorar / modificar as aulas de Educação Física?

**IV. Avaliando o Projeto Pedagógico “ATIVA idade”:**

1. Como o Senhor avalia as aulas do Projeto Pedagógico “ATIVA idade”?

## Apêndice C (Roteiro de observações das aulas)

Pesquisa: **Representações das aulas de Educação Física para alunos da EJA-Educação de Jovens e Adultos e o Trabalho do Professor**

Pesquisador responsável: Nara Elisa Gonçalves Martins

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Escola: \_\_\_\_\_

Aula Observada: \_\_\_\_\_

Dia da observação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Horário: \_\_\_\_:\_\_\_\_ Duração: \_\_\_\_\_

Observador(a): \_\_\_\_\_

### AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

#### 1. IDENTIFICAÇÃO DO ESPAÇO E RECURSOS

- 1.1- Onde acontecem as aulas de Educação Física:
- 1.2- Quais recursos foram utilizados:
- 1.3- Estes recursos contemplam a população geral atendida?
- 1.4- Existem recursos que foram criados e/ou adaptados pelo professor? Se sim, quais foram eles?
- 1.5- Quais as condições de uso de desses recursos?

#### 2. CONTEÚDOS

- 2.1 - Conteúdo(s) desenvolvido(s):
- 2.2- Modificação do conteúdo (qual? Para quem? Frequência)

#### 3. METODOLOGIA DA AULA

- 3.1- Estilo de ensino (comando, tarefas, avaliação recíproca, programação individualizada, descoberta dirigida, solução de problemas, outros – qual?)
- 3.2 - Organização espacial diferenciada (qual? Para quem? Frequência)
- 3.3 - Adaptação de materiais (qual? Para quem? Frequência)
- 3.4 - Modificação da complexidade da atividade (qual? Para quem? Frequência)
- 3.5 - Sequenciamento da tarefa (qual? Para quem? Frequência)
- 3.6- Introdução de atividades alternativas ou complementares (qual? Para quem? Frequência)
- 3.7- Uso do tutoramento (tipo? Para quem? Frequência?)
- 3.8- Aulas teóricas?(foram utilizados algum tipo de recurso?)

#### 4. SISTEMAS DE AVALIAÇÃO

- 4.1 - Como se dá o processo de avaliação do conteúdo ensinado/aprendido.

#### OUTRAS OBSERVAÇÕES QUE QUEIRA FAZER:

---



---



---



---



---



---



---

## Apêndice D TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido)

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntário(a) da pesquisa e pelo responsável)

*“O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos sujeitos, indivíduos ou grupos que por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa.”* (Resolução. nº 196/96-IV, do Conselho Nacional de Saúde)

Eu,....., tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo: **Representações das aulas de Educação Física para alunos da EJA-Educação de Jovens e Adultos e o Trabalho do Professor**, recebi das Srta. NARA ELISA GONÇALVES MARTINS responsável pela execução e da Profª Drª. LEONÉA VITORIA SANTIAGO, orientadora da pesquisa, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a analisar as **Representações das aulas de Educação Física para alunos da EJA-Educação de jovens e Adultos e o Trabalho do Professor**;
- Que a importância deste estudo é a de Verificar os efeitos da aplicação de uma proposta pedagógica nas aulas de Educação Física na modalidade EJA favorecendo a apropriação dos conteúdos e auxiliando no desenvolvimento do trabalho do professor;
- Que os resultados que se desejam alcançar em um primeiro momento é a colaboração com o desenvolvimento do trabalho docente, aonde o professor adquire hábitos de reflexão sobre sua prática, implementando a própria atuação a partir de intervenções, além de oportunizar ao professor a possibilidade (re) formular a matriz curricular da Educação Física para a modalidade EJA, a partir das representações que seu alunos possuem sobre a disciplina, dessa forma espera-se que as aulas possam fazer mais sentido para os mesmos, e assim promover mudanças que venham beneficiar não apenas ao trabalho do professor, mas também a educação;
- Que esse estudo começará em Fevereiro de 2013 e terminará em Julho de 2013;
- Que o estudo será realizado da seguinte maneira: o primeiro momento será a aplicação de instrumentos/técnicas de coleta de dados: a Observação Sistemática e a Entrevista Semi-Estruturada com apoio das filmagens, para identificar e interpretar as Representações das aulas de Educação Física;
- Que eu participarei de todas as etapas do estudo: minhas aulas serão observadas, posteriormente serei entrevistado, e que essa entrevista será filmada;
- Que os outros meios conhecidos para se obter os mesmos resultados são as seguintes: não existe;
- Que não haverá incômodos no decorrer da pesquisa, ainda que inicialmente possa me sentir um pouco tímido com a presença das pesquisadoras em minhas aulas;
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: Considera-se que esta pesquisa contém risco mínimo, uma vez que os métodos e técnicas de pesquisa utilizados não pretendem intervir ou modificar aspectos psicológicos, sociais ou mesmo fisiológicos dos sujeitos da pesquisa;
- Os sujeitos participantes do estudo não serão identificados ou invadidos em sua intimidade;
- Que as videograções ou filmagens serão arquivadas pelas responsáveis ao final da pesquisa;
- Que deverei contar com a seguinte assistência: Informações a qualquer momento da pesquisa, sendo responsável (is) por ela: Leonéa Vitoria Santiago e Nara Elisa Gonçalves Martins;
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente é sobre: o desenvolvimento global dos alunos auxiliando nos objetivos educacionais desta modalidade, assim como no Trabalho do Professor;
- Que a minha participação será acompanhada do seguinte modo: Reuniões quinzenais com a pesquisadora;
- 
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo;

- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto;

- Que eu deverei ser indenizado caso me sobrevenha algum dano decorrente da participação na pesquisa;

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu **DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.**

**Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)**

Domicílio: (rua, praça, conjunto):  
 Bloco: /Nº: /Complemento:  
 Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:  
 Ponto de referência:

**Contato de urgência:** Profª Drª Leonéia Vitória Santiago

Domicílio: (rua, praça, conjunto):  
 Bloco: /Nº: /Complemento:  
 Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone:  
 Ponto de referência:

**Endereço d(os,as) responsável(eis) pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):**

Instituição: Universidade Federal de Alagoas  
 Endereço: Campus A.C. Simões  
 Bloco: /Nº: /Complemento: CEDU/PPGE  
 Bairro: /CEP/Cidade: Tabuleiro dos Martins, 57072-970, Maceió, AL.  
 Telefones p/contato: 82 3322-2416

**ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:**

**Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas:  
 Prédio da Reitoria, sala do C.O.C. , Campus A. C. Simões, Cidade Universitária  
 Telefone: 3214-1041**

<p>(Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal          - Rubricar as demais folhas)</p>	<p><b>Profª Drª Leonéia Vitoria Santiago</b>          Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFAL)</p>

\_\_\_\_\_  
**Nara Elisa Gonçalves Martins**  
 Discente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFAL)

## Apêndice E (Proposta Pedagógica : “ATIVA idade”)



ESTADO DE ALAGOAS  
SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE  
ESCOLA ESTADUAL [REDACTED]

### PROJETO PEDAGÓGICO: “ATIVA idade”

**DURAÇÃO:** 02 de Setembro a 05 de Novembro  
**PÚBLICO-ALVO:** Educação de Jovens e Adultos – 6ª Fase “B”  
**DISCIPLINA:** Educação Física  
**AUTORA:** Professora Nara Martins e Professor [REDACTED]

#### Introdução

Toda prática pedagógica deve ser planejada e possuir objetivos claros, e a disciplina Educação Física enquanto área de conhecimento não deve desviar-se disso. Para tanto, o Coletivo de Autores (1992) defende que cada escola deve ter bem claro em seu projeto pedagógico que tipo de aluno quer formar, e também de que este questione a função social de cada disciplina no currículo. Nesse sentido, os conteúdos devem buscar uma contribuição para a explicação da realidade de forma que o aluno possa refleti-la, já que, o conhecimento que temos na escola determina uma dimensão da realidade e não a sua totalidade que só se constrói no momento em que se articulam harmonicamente diversas áreas e disciplinas buscando um objetivo mútuo.

A Educação Física possui um vasto conteúdo formado pelas diversas manifestações corporais, mais conhecidas como Cultura Corpora de movimento, são elas; danças, lutas, jogos, brincadeiras, esportes e ginástica. Dessa forma, é importante ressaltar que a apresentação de um currículo, no qual esteja incluído um conjunto de princípios de sistematização, uma ordem lógica de conteúdos diversificados e aprofundados, traria diversos benefícios aos professores e alunos nas aulas de Educação Física na modalidade EJA.

Neste contexto os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) foram criados para colaborar para que escolas e professores traçassem seus objetivos de maneira mais clara e coerente com a fase de desenvolvimento dos alunos e segundo eles cada escola deve possuir o seu próprio projeto pedagógico e este deve ser adaptado à realidade em que a mesma está inserida. A presença da disciplina Educação Física na grade curricular é prevista desde 1996 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entretanto a atual lei vigente 10.793 de 1º de Dezembro de 2003 torna a disciplina facultativa em alguns

casos como por exemplo, para estudantes que trabalham por mais de 6 horas por dias, têm filhos ou são maiores de 30 anos.

É de fundamental importância a sistematização dos conteúdos da Educação Física, pois, para Zabala (1998), por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como certas ideias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender. No entanto, através desta organização que incorporam disposições para a ação; ou seja, incorporam expectativas em relação aos alunos e ao funcionamento desta disciplina que vêm a ser fundamentais nas tomadas de decisões, no sentido de orientar suas práticas, pois, “uma Educação Física escolar de qualidade tem de responder aos desafios da mudança que se traduz não só em novos interesses, em novas atitudes, em novos comportamentos e novas necessidades, mas também na sua valorização enquanto disciplina do currículo e consequentes exigências sociais que lhe são atribuídas” (MATOS, 2012, p. 19 e 20). Portanto, propiciar o contato corporal consigo e com os outros alunos na modalidade EJA, por meio de linguagens que favoreçam a expressão das ideias, sentimentos e crenças pelo movimento, pode dar oportunidade ao aluno de refletir sobre sua história pessoal e sobre como esta é “registrada” em seu corpo com o tempo.

### **Justificativa**

Dar voz aos anseios dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em relações as práticas de Educação Física, constitui-se numa estratégia para a elaboração do planejamento e sistematização do ensino desta disciplina, pois estes alunos já possuem uma representação da escola, da atividade física e da Educação Física escolar, formada a partir das vivências que compõem a história pessoal de cada um. Por esta razão, é importante incluir na perspectiva do ensino, como um dos eixos norteadores das ações educativas para jovens e adultos, a possibilidade de resgatar as memórias construídas a partir das diferentes práticas. Isso significa valorizar e respeitar a história pessoal do aluno e, sobre ela, reconstruir e continuar construindo seus significados sobre a cultura corporal de movimento.

O que os alunos trazem nas suas memórias deve constar como ponto de partida do planejamento, dessa forma, se faz necessária a implementação de novos objetivos e estratégias com vias a atender as atuais demandas e sentidos atribuídos por eles, pois são provenientes das representações possuem sobre a disciplina, onde o professor tem de atuar de maneira intencional, fornecendo subsídios para que os estudantes ressignifiquem o que

já conhecem sobre as práticas e desenvolvam novos entendimentos acerca da Educação Física.

Dessa forma, a Educação Física enquanto disciplina deve oferecer a oportunidade de uma ampla variedade da prática motora, pois ela é essencial e determinante no processo de desenvolvimento geral de qualquer ser assim como na transmissão de valores socialmente relevantes, onde esta disciplina, no contexto dessa escola, apresenta a necessidade de aulas práticas. Para tanto, não se pode negar o direito dos alunos vivenciarem certas atividades, mesmo porque muitos não terão mais oportunidade fora da escola. Contudo, esta proposta de ensino, busca organizar os conteúdos da disciplina Educação Física através de um planejamento, para que os alunos entrem em contato com práticas novas ou revivam as que já conhecem (jogos, esportes, danças, lutas e ginástica) de modo consciente, para que os alunos possam compreender o que vão fazer antes de praticar os exercícios físicos e a finalidade deles.

#### **Objetivo Geral**

- Planejar e sistematizar as aulas práticas a partir das Representações Sociais dos alunos visando uma maior adesão destes nas aulas de Educação Física e conseqüentemente na escola.

#### **Objetivos Específicos**

- Elaborar a partir das representações dos alunos e em conjunto com o Professor de Educação Física um planejamento de conteúdos diversificados;
- Estimular o desenvolvimento de habilidades motoras gerais promovendo a integração social e descontração entre os alunos;
- Desenvolver por meio das aulas o gosto pelas atividades físicas informando os benefícios para a saúde;
- Promover a manutenção da saúde e qualidade de vida através das aulas de Educação Física;
- Oportunizar e incentivar a prática da atividade física e/ou esportiva no cotidiano dos alunos;

## PLANEJAMENTO

### Etapa 1

- Elaboração da Proposta pedagógica em conjunto com o professor de Educação Física a partir das Representações das aulas;

### Etapa 2

- Desenvolvimento das atividades planejadas (aulas)

### Etapa 3

- Encerrando e avaliando o projeto "ATIVA **idade**" com os alunos e Professor de Educação Física

## Estratégia

Buscar agregar o maior número de alunos participando ativamente das aulas, através de atividades lúdicas sem a segregação de gêneros, onde em cada aula deverá ser priorizado um elemento de cada bloco de conteúdos para a constituição da aula. Além de ouvir a opinião dos alunos em relação ao esporte que deverá ser ministrado enquanto conteúdo do dia.

## Conteúdos

### BLOCO 1 (Jogos e brincadeiras populares)

- Queimado (variações)
- Rouba-bandeira
- Estafetas
- Pular-corda
- Nunca 3

### BLOCO 2 (Jogos pré-desportivos)

- Vôlei cego
- Câmbio (vôlei)
- Cesta (basquete)
- Hand linha (handebol)
- Barreira (handebol)
- Gol móvel (futebol)
- Revezamento (ata e desata)

**BLOCO 3 (Esportes)**

- Vôlei
- Basquete
- Handebol
- Futsal
- Atletismo

**BLOCO 4 (Atividades voltada à Saúde)**

- Alongamento
- Musculação (estações)
- Ginástica
- Abdominais
- Treinamento intervalado (corrida)
- Equilíbrio

**Material/Recursos**

- Bolas
- TNT
- Corda
- Baldes
- Cadeiras
- Arcos
- Cartolinas
- Garrafas pet
- Bexigas

**Execução do Projeto**

- 02/09/13 (1ª Aula – 1h10min)
- 09/09/13 (2ª Aula – 1h10min)
- 01/10/13 (3ª Aula – 1h10min)
- 05/11/13 (4ª Aula – 1h10min)

**Culminância (05/11/13)**

Para a finalização do Projeto: "ATIVA **idade**" será realizado um lanche coletivo e saudável com toda a turma da 6ª Fase B.

**Referências**

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física-Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília, 1997.

COLETIVOS DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

FUMES, N.; SANTIAGO, L.; ALBUQUERQUE, A.; Educação Física, Desporto e Lazer: perspectivas Luso-Brasileiras (orgs.). Maceió: EDUFAL: ISMAI, 2012.

Zabala, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## **ANEXOS**

**Anexo 1 (Parecer de aprovação - Plataforma Brasil)****UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

Maceió – AL, 19/03/2013

Senhor (a) Pesquisador (a), **Leonéa Vitoria Santiago**  
**Nara Elisa Gonçalves Martins**

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em 19/03/2013 e com base no parecer emitido pelo (a) relator (a) do processo nº 11908713.3.0000.5013 sob o título, **'REPRESENTAÇÕES DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALUNOS DA EJA-EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O TRABALHO DO PROFESSOR'**, vem por meio deste instrumento comunicar a renovação do processo supra citado, com base no item VIII.13, b, da Resolução nº 196/96.

O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 196/96, item V.4).

É papel do(a) pesquisador(a) assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e sua justificativa. Em caso de projeto do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o (a) pesquisador (a) ou patrocinador(a) deve enviá-los à mesma junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem incluídas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item IV. 2.e).

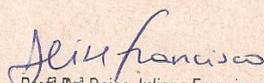
Relatórios parciais e finais devem ser apresentados ao CEP, de acordo com os prazos estabelecidos no Cronograma do Protocolo e na Res. CNS, 196/96.

Na eventualidade de esclarecimentos adicionais, este Comitê coloca-se a disposição dos interessados para o acompanhamento da pesquisa em seus dilemas éticos e exigências contidas nas Resoluções supra - referidas.

Esta aprovação não é válida para subprojetos oriundos do protocolo de pesquisa acima referido.

(\*) Áreas temáticas especiais

Válido até: março de 2014

  
Profª Drª Deise Juliana Francisco  
Coordenadora do Comitê de  
Ética em Pesquisa -UFAL

**Anexo 2 (Parecer Consubstanciado - Plataforma Brasil)**UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** REPRESENTAÇÕES DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALUNOS DA EJA-  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O TRABALHO DO PROFESSOR

**Pesquisador:** Leonêa Vitoria Santiago

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 11908713.3.0000.5013

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de Alagoas

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 222.345

**Data da Relatoria:** 22/03/2013

**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa busca favorecer a lógica da aprendizagem através da reflexão sobre os dilemas atuais do trabalho do professor, onde busca-se um maior sentido para a as aulas de Educação Física na EJA, e consequentemente um maior significado ao próprio trabalho do professor que poderá desempenhar melhor seu papel profissional dentro desta perspectiva, a partir das Representações Sociais que seus alunos têm sobre a disciplina Educação Física. A pesquisa terá como foco o trabalho do pesquisador em conjunto com o pesquisado, levando sempre em consideração a reflexão continua das ações do professor que se agrega nessa situação para reforçar a contribuição que a Educação Física, enquanto área de conhecimento poderá oferecer para o desenvolvimento integral dos alunos inseridos nessa modalidade de ensino, visando contribuir com o desenvolvimento do trabalho do professor favorecendo a relação ensino-aprendizagem dos alunos da EJA.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:** Verificar os efeitos da aplicação de uma proposta pedagógica nas aulas de Educação Física na modalidade EJA favorecendo a apropriação dos conteúdos e auxiliando no desenvolvimento do trabalho do professor.

**Objetivo Secundário:** Identificar e interpretar as Representações que os alunos/as da EJA têm sobre a Educação Física; Elaborar e aplicar uma proposta pedagógica de ensino nas aulas de Educação

**Endereço:** Campus A . C Simões Cidade Universitária

**Bairro:** Tabuleiro dos Martins **CEP:** 57.072-900

**UF:** AL **Município:**

**Telefone:** (823)214--1041

**Fax:** (823)214--1700

**E-mail:** comitedeetica@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



Física na modalidade EJA, mediante as Representações que os alunos possuem sobre esta disciplina.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Considera-se que esta pesquisa contém risco mínimo, uma vez que os métodos e técnicas de pesquisa utilizados não pretendem intervir ou modificar aspectos psicológicos, sociais ou mesmo fisiológicos dos sujeitos da pesquisa. Caso os sujeitos

(todos os professores e/ou alunos), retirem seu consentimento em participarem da pesquisa; caso os sujeitos não concluam todas as etapas da pesquisa, ou caso toda a turma se evada da escola, a pesquisa será suspensa ou encerrada.

Dentre os benefícios, a pesquisa irá contribuir com a melhoria da qualidade de vida dos alunos, reafirma as especificidades desta disciplina nesta modalidade, colabora com o desenvolvimento do trabalho docente, aonde o professor adquire hábitos de reflexão sobre sua prática, já que terá a oportunidade de problematizar e repensar a sua prática, implementando a própria atuação a partir de intervenções, além de oportunizar ao professor a possibilidade (re) formular a matriz curricular da Educação Física para a modalidade EJA, a partir das representações que seu alunos possuem sobre a disciplina, dessa forma espera-se que as aulas possam fazer mais sentido para os mesmos, e assim promover mudanças que venham beneficiar não apenas ao trabalho do professor, mas também a educação.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

De acordo com os pesquisadores, o estudo será teórico com métodos de pesquisa qualitativos. A técnica metodológica é a pesquisa-ação, tipo de pesquisa que envolve uma intervenção de mudança na realidade dos indivíduos, ou seja, investigar a própria ação educativa, nela intervindo, fundada sobre uma relação de pesquisa em que os envolvidos são participantes do processo de mudança. Durante a pesquisa-ação, serão realizadas observações e estruturas semi-estruturadas. As entrevistas serão analisadas através da metodologia análise de Conteúdo. A previsão é que ocorra entre março e setembro de 2013.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O TCLE cumpre as exigências do CONEP, em atendimento à Resolução do CNS 196/96.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O pesquisador apresenta: Carta de autorização da escola, Declaração de uso e destinação e/ou dados, Roteiro de entrevistas, Roteiro de observação, TCLE, Folha de rosto, Projeto de pesquisa e Critérios para suspender a pesquisa.

O processo cumpre às exigências para aprovação do CEP.

**Endereço:** Campus A . C Simões Cidade Universitária

**Bairro:** Tabuleiro dos Martins

**CEP:** 57.072-900

**UF:** AL

**Município:**

**Telefone:** (823)214--1041

**Fax:** (823)214--1700

**E-mail:** comitedeetica@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALAGOAS



**Situação do Parecer:**

aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

NÃO

**Considerações Finais a critério do CEP:**

19 de Março de 2013

---

**Assinador por:**  
**Deise Juliana Francisco**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Campus A . C Simões Cidade Universitária

**Aeroporto:** Tabuleiro dos Martins

**CEP:** 57.072-900

**UF:** AL

**Município:**

**Telefone:** (823)214-1041

**Fax:** (823)214-1700

**E-mail:** comitedeetica@ufal.br