

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA NACIONAL
EM REDE - PROEF

Bernardo Fernandes Távora

Educação Formal, Não Formal, EJA e as possibilidades da ação educativa para
compreensão da participação e interesse nas aulas de Educação Física

MARINGÁ - PR

2023



Bernardo Fernandes Távora

Educação Formal, Não Formal, EJA e as possibilidades da ação educativa para
compreensão da participação e interesse nas aulas de Educação Física

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Física Escolar.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Eduard Angelo Bendorath.

MARINGÁ - PR
2023



Universidade de Brasília



UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

T234e

Távora, Bernardo Fernandes

Educação Formal, Não Formal, EJA e as possibilidades da ação educativa para compreensão da participação e interesse nas aulas de Educação Física / Bernardo Fernandes Távora. -- Maringá, PR, 2023.
86 f.color., figs., tabs.

Orientador: Prof. Dr. Eduard Angelo Bendrath.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Educação Física, 2023.

1. Educação física escolar. 2. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 3. Educação Não Formal. 4. Ensino Médio. 5. Currículo Escolar. I. Bendrath, Eduard Angelo, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências da Saúde. Departamento de Educação Física. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. III. Título.

CDD 23.ed. 796.07

Dedicatória

A você, Valentina, minha filha querida, minha parceira de todas as horas.

Aos alunos e alunas que são o foco principal da educação e desse estudo.

A todos os professores e professoras, seres que não perdem a esperança e acreditam e lutam por uma educação de qualidade, laica e referenciada.

“A educação, qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.”

Paulo Freire

Agradecimentos

À equipe do PROEF - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.

À Universidade Estadual de Maringá, em especial ao nosso coordenador do programa na UEM, Prof. Dr. Antônio Carlos, pelo companheirismo, e qualidade em nos oferecer o melhor nessa segunda edição do PROEF.

Aos professores Doutores do PROEF, Eduard, Antônio, Carlos, Cláudio, Luciane e Vânia, pelo compartilhamento dos seus saberes, pela parceria e sabedoria compartilhada.

Aos membros da banca professores Antônio e Ubiratan.

Grato ao meu orientador, Prof. Dr. Eduard Angelo Bendrath, por seu grande exemplo de dedicação e paciência, acolhimento, e por não desistir de acreditar na importância da formação continuada para educação.

Aos meus queridos amigos de turma, que me acolheram em Maringá, proporcionando momentos únicos de aprendizado, e diálogos: João Henrique, João Marcelo, Marcelo, Fernando, Antônio, Gilson, Márcio, Branco, Cleberton e Gabriel.

Aos alunos de CED 01 do RF2, participantes desta pesquisa, comprometidos com a educação brasileira. Suas contribuições foram fundamentais na concretização desta etapa. Recebam o meu eterno agradecimento.

À equipe Diretiva do CED 01 do RF 2 pela compreensão, parceria e incentivo: Armando e Sandro.

Aos meus amigos e amigas, em especial à querida Mônica pela parceria durante a finalização do mestrado. Vocês foram essenciais com palavras de apoio, força e cumplicidade ao longo desta etapa da minha vida.

Aos meus pais, Norma e Maurilio, e irmãos Bruno, Flávia e Mariana por serem meu alicerce, pelo incentivo, pela presença e por todo carinho, amor e cuidado comigo. Amo vocês!

E finalmente, a minha filha Valentina, melhor parte de mim, por ser amorosa, serena, compreensiva com minhas ausências dedicadas ao estudo, e por entender que o futuro é feito a partir da constante dedicação do presente. Te amo filha!

Educação Formal, Não formal, EJA e as possibilidades da ação educativa para compreensão da participação e interesse nas aulas de Educação Física

RESUMO

Este estudo busca compreender a realidade da Educação de Jovens e Adultos no contexto do componente curricular Educação Física em uma escola da rede pública do Distrito Federal. Nessa perspectiva, entende-se que a aproximação que a Educação Física proporciona aos alunos e à comunidade escolar carece de mais investigações com base em possíveis efeitos e desdobramentos, tornando este o maior desafio enfrentado por essa modalidade ao longo dos anos. Dessa forma, tem-se como objetivo principal deste estudo analisar as relações e percepções das aulas de Educação Física no sentido de entender o caminho que leva ao abandono e à evasão, utilizando como categoria o interesse pelas aulas e pela escola, tomando como pressuposto teórico os conceitos de educação não formal e a aprendizagem ao longo da vida. Como proposta metodológica, adotou-se o modelo quantitativo, descritivo, com abordagem do tipo survey. Assim, foi aplicado um questionário em uma escola de ensino médio da Educação de Jovens e Adultos no Distrito Federal, versando sobre eixos norteadores aos quais possibilitou compreender a dinâmica de presença, participação, interesse e motivação nas aulas de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. Os resultados apontaram que a Educação Física, tem grande potencial de aproximar o aluno da escola; que as especificidades da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos devem considerar as experiências externas ao currículo formal; de que há necessidade específica de uma abordagem que corresponda ao contingente de jovens atualmente matriculados na Educação de Jovens e Adultos uma vez que a Educação Física, mesmo tendo grande capacidade de manter a motivação e participação dos alunos durante as aulas, ainda necessita de um formato que consiga demonstrar essa capacidade como componente curricular. Como conclusão, o estudo apresenta evidências de que Educação, Educação de Jovens e Adultos devem proporcionar aos envolvidos o desenvolvimento da identidade por meio de aproveitamento de suas experiências prévias, valorizar e compreender a percepção por parte dos alunos com relação às aulas na Educação de Jovens e Adultos e utilizar-se das aprendizagens diversificadas e significativas realizadas em situações educativas.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. EJA. Educação Não Formal.

Formal, non-formal and EJA education and the possibilities of educational action to understand participation and interest in Physical Education classes

ABSTRACT

The aim of this study is to gain a deeper understanding of Youth and Adult Education within the context of Physical Education as a curricular component in a public school in the Federal District in Brazil. While Physical Education provides students and the school community with opportunities for engagement, there has been a lack of investigations into the possible effects and outcomes of this investment. This is the biggest challenge that Physical Education has faced over the years. Therefore, this study seeks to analyze the relationships and perceptions of Physical Education classes to understand why students may abandon or avoid them. We will analyse as a focus the level of interest in classes and in the school, using the concepts of non-formal education and lifelong learning as theoretical assumptions. To achieve this objective, we adopted a quantitative, descriptive model using a survey approach. We administered a questionnaire to a high school in the Youth and Adult Education program in the Federal District, which dealt with guiding axes to help us understand the dynamics of presence, participation, interest, and motivation in Physical Education classes in Youth and Adult Education. Our results suggest that School Physical Education has great potential to bring students closer to school, and that the specificities of School Physical Education in Youth and Adult Education should consider experiences outside the formal curriculum. There is a specific need for an approach that corresponds to the contingent of young people currently enrolled in the Youth and Adult Education, as the School Physical Education still needs a format that can demonstrate its capacity as a curricular component. In conclusion, the study provides evidence that School Physical Education in Youth and Adult Education and Non-Formal Education should help students develop their identity by leveraging their previous experiences, valuing and understanding their perceptions of classes in the Youth and Adult Education., and utilizing diversified and meaningful learning in educational situations.

Keywords: School Physical Education. Youth and Adult Education. Non-Formal Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipos de aprendizagem.....	28
Quadro 2 - Olhares sobre educação formal.....	36
Quadro 3 - Currículo em movimento da EJA no DF – Ensino Médio.....	52
Quadro 4 - Currículo em movimento da EJA no DF – 1.º segmento.....	52
Quadro 5 - Currículo em movimento da EJA no DF – 2.º segmento.....	53
Quadro 6 - Currículo em movimento da EJA no DF – 3.º segmento.....	54

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Etapa/Idade Escolar.....	59
Tabela 2 - Divisão dos participantes por faixa etária.....	60
Tabela 3 - Participação e Comportamento durante as aulas de EDF.....	63
Tabela 4 - Porcentual relacionando comportamento com boas notas.....	64
Tabela 5 - Relação entre aulas prática/jogar bola com a participação nas aulas.....	65
Tabela 6 - Representação simbólica de EDF.....	66
Tabela 7- Qual texto representa melhor as aulas de EDF.....	67
Tabela 8 - Representação das aulas de EDF a partir do princípio da motivação.....	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Divisão dos participantes por gênero.....	59
Gráfico 2 - EDF/Motivação/Escola.....	63
Gráfico 3 - Qual texto representa melhor as aulas de EDF.....	67
Gráfico 4 - Objetivo nas aulas de EDF.....	70
Gráfico 5 - Disciplina nas aulas de EDF.....	72
Gráfico 6 - Cooperação nas aulas de EDF.....	73
Gráfico 7 - Participação nas aulas de EDF.....	74
Gráfico 8 - Motivação e EDF.....	75
Gráfico 9 - Gostar das aulas de EDF.....	76

ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CF	Constituição Federal
DF	Distrito Federal
EDF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento para Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação
ONGs	Organizações Não Governamentais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física
SEEDF	Secretaria de Estado Educação do Distrito Federal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.2 JUSTIFICATIVA	20
1.3 OBJETIVOS	20
1.3.1. OBJETIVO GERAL	22
1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
2. REVISÃO DE LITERATURA	23
2.1 O contexto da Educação de Jovens e Adultos	23
2.2 Processo de Educacional Não Formal e suas condicionantes na Educação de Jovens e Adultos	28
2.3 A constituição histórica da Educação não formal	32
2.4 Educação não formal e Educação ao longo da vida	37
2.5 Educação não formal e Educação Física	44
2.5.1 Educação Física e Currículo Escolar da EJA no DF	48
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	56
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE A	87

1. INTRODUÇÃO

O direito à educação para todos os brasileiros está garantido na Constituição Federal de 1988 nos artigos 205 e 206. Portanto, o direito à educação por todo indivíduo e em qualquer idade é fato assegurado e deve ser garantido e incentivado a todo tempo.

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/96, garante aos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames.

Em se tratando do Distrito Federal (DF), o caderno de pressupostos teóricos do currículo vigente da rede pública local, enfatiza que além da gratuidade e a garantia do acesso, permanência e continuidade para todos aqueles que assim desejarem, assegura de forma bem clara a responsabilidade do Estado não somente em oferecer os estudos, mas também incentivá-los: “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 20). A Educação de Jovens e Adultos (EJA) está inserida, majoritariamente, em camadas populares que não tiveram acesso ao conhecimento científico em idade prevista nas legislações educacionais, podendo, assim, dar continuidade aos estudos (GHIRALDELLI, 2008).

A EJA em suas especificidades apresenta muitos desafios, principalmente por ser uma alternativa de ensino que tem por objetivo principal minimizar o problema de exclusão social gerado pela falta de escolarização e oportunidades sociais (NASCIMENTO, 2020). Nela são comuns as diferentes formas de exclusão e discriminação, tanto nos processos escolares quanto não escolares (MORETTO, 2016). Dadas essas condições, são em sua maioria jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria devido a diferentes razões: por terem que trabalhar para ajudar no sustento da família, pelo difícil acesso à escola e porque não se adaptaram ao ensino regular, dentre outros fatores (BRASIL, 1996).

Neste contexto, deve-se considerar que a EJA atende a uma diversidade de sujeitos e, como tal, torna-se fundamental compreender as expectativas, sentimentos e inseguranças desse público de alunos:

Uma das principais características do aluno EJA é sua baixa autoestima, reforçada pelas situações de fracasso escolar, ou seja, a sua eventual passagem pela escola muitas vezes marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Já que seu desempenho pedagógico anterior foi comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada, expressando sentimento de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem (BRASIL, 2006, p. 19).

Hoje temos então uma diminuição da participação dos jovens e adultos nas escolas e não somente por um possível alcance da escolaridade desejada. Em um estudo multifatorial sobre evasão escolar, Meksenas (1998) destacou a falta de motivação como umas das causas principais do abandono escolar dos cursos noturnos. Dessa forma, percebemos a necessidade de uma investigação e intervenção no sentido de resgatar o interesse dos alunos pelas aulas de Educação Física (EDF), principalmente pela prática corporal, buscando, como relata Freire (1996), tornar o sujeito responsável pela construção do conhecimento e pela ressignificação do que aprende.

Para além da EJA, a natureza da concepção político-pedagógica deve buscar a aquisição de conhecimentos, sendo sua essência diretamente ligada e imbricada com a diversidade dos sujeitos da EJA, que buscam o processo educativo para melhorar as condições em que vivem, pois em algum momento de sua trajetória de vida não puderam iniciar ou dar continuidade ao percurso educativo. Diante desse cenário, é exigida da escola uma estrutura pedagógica, administrativa e física com bases menos tradicionais, engrandecendo o ensino que conduza à análise, à crítica e promova soluções para a realidade na qual os estudantes estão inseridos (NASCIMENTO, 2020; NÓVOA, 2009; LIBÂNEO, 1998).

A educação, para Reis (2011), deve reconhecer-se na condição humana e de aprendiz, devendo ser parte do processo da realidade das aulas da EJA, sendo importante então debater e refletir sobre o papel social e histórico das organizações da sociedade civil formais e não formais. Nesse sentido, Gohn (2008) afirma que a partir dos anos 90 a Educação Não Formal (ENF) passou a sofrer mudanças que aconteceram nas áreas da economia, na sociedade e no trabalho. A aprendizagem em grupo passou a ser valorizada, incluindo os valores culturais, a aprendizagem e habilidades que são adquiridas fora dos espaços formais de educação. A Educação Não Formal em diálogo com a EJA e diretrizes da EJA deve então abranger áreas

importantes tanto na aprendizagem política dos direitos do indivíduo enquanto cidadão, quanto ao trabalho e a capacitação deste indivíduo por meio da aprendizagem para que ele possa desenvolver seu potencial e habilidades; organização coletiva para o enfrentamento dos problemas coletivos cotidianos; busca da escolarização formal do indivíduo em espaços diferenciados e, por fim, em especial voltada à mídia, especialmente a eletrônica de igual importância às demais áreas (GOHN, 2011).

É possível compreender então, que a concepção de ENF e de EJA têm sentidos que se encontram, nessa perspectiva que Brandão (2008) ressalta a relação significativa entre a educação popular e EJA ao enfatizar o teor político e a dimensão cultural de ambas, que concebem seus sujeitos não como beneficiários de um serviço tardio, mas como participantes legítimos de um processo formativo.

Dessa forma, Gohn (2020) discorre para o avanço de uma reflexão com relação às contribuições de setores da sociedade externos à escola, pensando no território total em que os sujeitos envolvidos no processo pedagógico formal se articulam e dialogam para materializar o direito à educação.

Corroborando com a necessidade de estudos científicos na EJA, Pereira (2013) ressalta que Educação Física nessa modalidade de ensino também não é objeto de estudos dos pesquisadores de maneira significativa. Já Carvalho (2011, p. 34), no sentido de mostrar um necessário caminho de alternativas pedagógicas na EJA, propõe um programa que possibilite aos educandos dessa modalidade de ensino “vivenciar e compreender criticamente a cultura corporal de movimento”. O desafio então imposto para lecionar na EJA é muito grande, a partir da ausência de uma formação adequada, que se materializa no desconhecimento da pluralidade que constitui as salas de aula.

Betti (1994) afirma que a Educação Física deve transformar-se em uma ação pedagógica com as diversas possibilidades da EDF na EJA. Entende-se, portanto, que o público-alvo da EJA atualmente constitui-se de jovens da zona urbana que desejam qualificação por meio dos estudos para a transformação da vida pessoal. Ou seja, é presente no público EJA o anseio por uma escolaridade maior para alcançar uma qualidade de vida melhor (NASCIMENTO 2020), no intuito de contemplar suas necessidades e interesses enquanto estudante e trabalhador.

Soares (2011), corroborando com o ideia de se preocupar com interesse dos alunos na escola da EJA, enfatiza que esses precisam ser vistos como sujeitos sociais e que o diálogo

para combater o tema “desinteresse” passa por conhecer os jovens, seu perfis e como eles constroem seu mundo, indicando com essas dimensões a elaboração e aplicação de um currículo escolar para a EDF na EJA.

O presente trabalho pretende buscar, então, a partir de um entendimento por parte dos discentes, como o currículo escolar pode dialogar com as intenções dos alunos sem perder de vista os objetivos gerais e específicos previstos na EDF para EJA no DF. Dessa forma, é imprescindível ir em direção de investigar, diagnosticar e propor intervenções pedagógicas no sentido de aproximar o aluno tanto da prática quanto da teoria nas aulas de EDF, levando em conta suas necessidades, realidades e expectativas.

Frente ao exposto, torna-se necessário possibilitar aos alunos a oportunidade de compreender como esses percebem as ações educativas com foco no desenvolvimento de sua participação, aumento do interesse e motivação pelas atividades escolares, bem como pelo ambiente escolar no contexto da Educação de Jovens e Adultos, em especial, nas aulas de Educação Física. Assim sendo, é importante que as aulas de EDF não se limitem em determinadas atividades e nem sejam transformadas em um produto isonômico ou previamente determinado.

Portanto, sem a intenção de definir prescrições de aulas ou práticas corporais, busca-se nesse estudo investigar as relações de ensino e aprendizagem que possam proporcionar aos alunos da EJA um processo participativo que leve em conta as experiências anteriores relacionadas tanto na educação formal e não formal, quanto à educação para a vida toda, garantindo a compreensão da importância dos objetivos da Educação Física escolar na EJA. Busca-se ainda uma investigação na relação aluno e aula de Educação Física para elaboração de uma proposta de curso que contribua com a formação continuada na EJA direcionada à carreira magistério, contemplando as etapas da intervenção pedagógica nessa modalidade de ensino.

1.2 JUSTIFICATIVA

Haddad (2000) afirma que a preocupação e, conseqüentemente, as pesquisas com relação à educação de adultos, emerge no Brasil desde o período colonial, centrada por uma pedagogia catequista e na busca de uma formação de mão de obra nativa e estritamente indicada para o trabalho.

A EDF na EJA esteve ao longo da história brasileira em segundo plano inclusive com prerrogativas legais, que dificultam sua materialização e formação inicial e continuada de professores (ANDRADE *et al*, 2022).

No sentido de produzir conhecimento sobre a EF na EJA, Andrade et al (2022) afirmam ser cada vez mais necessário elaborar estudos que tenham na centralidade elementos teóricos metodológicos em diálogo com o aluno com objetivos de rever e revisitar o currículo local. Defende-se ainda que os processos de ensino-aprendizagem busquem uma aproximação com a realidade local.

Na tentativa de compreender como se concebe a participação dos alunos na EJA e na Educação Física, percebendo as diferenças dessa modalidade, temos necessidade de investigar causas e possibilidades para contribuir na participação dos alunos nas aulas de EDF na EJA, compreendendo como a percepção dos participantes do processo pedagógico pelo espaço escolar pode ser considerada de forma efetiva no sentido de propor intervenções pedagógicas que contribuam para a Educação Física local.

Durante a trajetória nas escolas das regiões administrativas do DF, é muito comum a pergunta se existe Educação Física na EJA. Dessa maneira, percebe-se que o componente curricular acaba por se tornar invisível, pois a maioria dos alunos não se apropriam das práticas corporais e teóricas nas aulas de Educação Física na EJA.

No caminho de aproximar necessidades educacionais em torno do aluno e de seu cotidiano, o currículo é base fundamental para uma educação significativa. Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos deve assumir uma posição coerente com as particularidades de cada sujeito envolvido em seus processos escolares. Compreende-se que, para fortalecer a modalidade, faz-se necessária a construção de uma proposta coletiva sobre a organização curricular, e, ainda, sobre a formação inicial e continuada de professores que atuam ou atuarão nessa modalidade (SOARES, 2005).

Conforme o currículo do Distrito Federal (2013), a necessidade de tornar o aluno participante efetivo do processo pedagógico é parte principal do currículo local. Espera-se, portanto, que os alunos assumam consciência na prática das atividades físicas e corporais tornando-se conscientes e reflexivos da importância dessa prática, tanto para construção de hábitos saudáveis quanto para a busca de indivíduos críticos, capazes de estabelecer canais de intervenção em sua realidade e na tentativa de tornar a escola mais atrativa, colaborando com a diminuição do alto índice de evasão na EJA (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 78).

A Educação Física na escola tem forte poder de ferramenta de inclusão social e, nessa perspectiva, Darido (2004) ressalta o grande potencial desse componente curricular de se adaptar às necessidades do estudante e proporcionar ao público da EJA construir suas próprias experiências de movimento. Sendo assim, ela contribui de forma a facilitar o vínculo do aluno com o ambiente escolar, auxiliando na diminuição do desinteresse dos alunos pelas aulas e, conseqüentemente, pela escola.

Assim, o estudo apoia-se e se justifica pela oportunidade de criar ou identificar estratégias em que a EDF possa contribuir e relacionar a educação ao longo da vida, educação não formal e currículo do DF para a EJA no DF, garantindo o diálogo e percepção do aluno como parte integrante de um processo de formação emancipatória.

Acredita-se aqui que, contemplando as necessidades e demandas dos Jovens e Adultos que não tiveram tempo de concluir os estudos na idade regular, por meio de atividades lúdicas nas aulas de EDF, facilitará sua inserção social, política e cultural em uma sociedade que exige níveis cada vez mais crescentes de escolarização e de certificação profissional.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1. OBJETIVO GERAL

Analisar por meio da percepção dos estudantes da EJA as especificidades do ensino de Educação Física, nessa modalidade, de acordo com a realidade local e nas possibilidades de ensino que se apresentam.

1.3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Verificar como a educação popular como prática referencial pode contribuir na construção de uma unidade metodológica que contemple aspectos sociais, políticos, cognitivos e afetivos, ressaltando o pressuposto da UNESCO (1985) de que o direito de aprender constitui-se um pilar fundamental do desenvolvimento humano e social;
- Diagnosticar o contexto local da EJA quanto às práticas nas aulas de Educação Física existentes na escola;
- Compreender a participação e percepção dos alunos de acordo com a realidade local, escolar e especificidades da EJA.

2. REVISÃO DE LITERATURA

2.1 O contexto da Educação de Jovens e Adultos

A temática evasão, EJA e ensino médio vêm sendo objeto de estudo de forma constante no Brasil e no DF. No parecer 11/2000, do Conselho de Educação do Brasil, relata que a Educação de Jovens e Adultos tem sido merecedora de incansáveis discussões e debates que se tornam cada vez mais frequentes entre teóricos e educadores brasileiros. Nessa perspectiva, uns discutem o seu próprio sentido ou finalidade à sua vinculação com a realidade; outros criticam sua incapacidade de oferecer aos alunos os instrumentos para que eles se tornem cidadãos conscientes e participantes (BRASIL, 2000). Vale destacar que a Educação de Jovens e Adultos nasceu no Brasil paralelamente com a educação regular (DANTAS, 2010). No entanto, o aluno jovem e o adulto matriculado na EJA têm uma certa independência e pode selecionar o que aprende de acordo com anseios profissionais e pessoais. Para Arroyo (2006), a EJA deveria se reconfigurar de modo que o primeiro passo seria perguntar quem são esses jovens, o que os atrai e o que os afasta.

Outro ponto importante, segundo Haddad (2010), é observar que a partir dos anos 2000 esse segmento majoritariamente passou a ser composto de jovens e adolescentes que não são analfabetos, mas agentes com muitas histórias de fracassos e reprovações do ensino regular. Em sua dissertação de mestrado sobre jovens e EJA, Cantalejo (2019) traz a ideia de que o processo no qual jovens não analfabetos seriam maioria na EJA vem e deve trazer uma mudança na abordagem substancial da modalidade, até mesmo porque os motivos que levam esse jovem a ingressar na EJA mudaram.

Diante dessa nova realidade, Haddad (2010) destaca ainda que existe a necessidade de se repensar a modalidade em si, além do seu currículo, estrutura e como esses ainda causam ou alcançam o resultado esperado. Propõe, então, que se faz necessário compreender esses jovens, que eles possuam lugar e que suas expectativas, bagagens culturais e desejos sejam aproveitados de forma que a EJA não se resuma como um outro ou novo local de exclusão.

No entender de Santos (2007), para que ocorra a permanência de jovens e adultos nessa modalidade de ensino, é importante que o professor desenvolva estratégias pedagógicas na forma de direcionar esse conteúdo, fazendo com que o educando sinta que suas

necessidades estão sendo supridas e que ele é parte integrante do desenvolvimento da sociedade.

A UNESCO (1985) orienta que as propostas educacionais devem ser elaboradas de forma mais democráticas e transparentes, envolvendo interessados e parceiros escolares, definindo estratégias transparentes com o compromisso de diminuir os excluídos do processo educacional.

Neste cenário, a educação não se definia mais em relação a um conteúdo determinado que devesse ser assimilado, mas passou a ser concebida como “um processo do ser” que, por meio da “[...] diversidade das suas experiências, aprende a exprimir-se, a comunicar-se e a tornar-se sempre mais ele próprio”. A educação, portanto, teria lugar em todas as idades da vida e em diferentes situações e circunstâncias da existência, retornando à sua verdadeira natureza, que é ser global e permanente, ultrapassando os limites das instituições, dos programas e dos métodos. (SILVA, 2011, p. 113).

Assim, tem-se o público da EJA grande parte formado por estudantes que não compartilharam e provavelmente terão dificuldade em assimilar o ensino formal, reiterando a necessidade de identificar as fragilidades da educação formal em um contexto cada vez mais afastado dessa formalidade tradicional de educação.

Na EJA, o professor deve assumir uma responsabilidade que já existe na educação básica tradicional, mas que ganha contornos exclusivos e específicos porque estará lidando com pessoas que já não conseguiram continuar na escola, qualquer que seja o motivo e, para isso, o foco na realidade e a experiência local é determinante. Nessa perspectiva, alguns discutem o seu próprio sentido ou finalidade à sua vinculação com a realidade, enquanto outros criticam a incapacidade de oferecer aos alunos os instrumentos para que eles se tornem cidadãos conscientes e participantes (BRASIL, 2010).

Arroyo (1997) reitera que as causas da evasão escolar são responsabilidade da escola, do professor e do aluno, sem a necessidade de um jogo de empurra. Dessa forma, sabemos que a escola deve estar preparada para formar os jovens e adultos, trazendo um ambiente dinâmico, criativo e estimulador, muito comum nas aulas de Educação Física.

O trabalho educativo deve-se desenvolver em tempo suficiente para que as habilidades e conceitos sejam assimilados e convertidos numa espécie de segunda natureza. Vale registrar, como Saviani afirma:

Um aspecto fundamental da área educacional é organizar o espaço pedagógico, o campo de atuação, de tal modo que se constitua um ambiente de intenso e exigente estímulo intelectual. A medida que o espaço é organizado dessa maneira, os que se envolvem com os trabalhos se estimulam, passam por exigências, mas são, ao mesmo tempo, levados a vencê-las, e neste sentido, progride-se, quer dizer, a educação avança, a educação produz frutos. (SAVIANI, 2012, p.107).

Nesse sentido e apontando para a importância de se relacionar escola e comunidade, Gohn (2004) denomina de comunidade educativa essa articulação entre escola e comunidade altamente urgente e necessária. Ainda nesse caminho, a autora ressalta:

Para que um indivíduo ou um grupo possam dar sentido a uma ação social, precisam decodificar o significado do que está em tela em termos do conteúdo das mensagens implícitas, determinar quem é o emissor e o receptor, que universos simbólicos contêm e que valores defendem ou rejeitam. De posse desse acervo de informações, eles o confrontam com seu universo referencial. Essas operações mentais são instantâneas e se buscam na cultura política acumulada por esses personagens na sua trajetória de vida; resgatam-se no perfil de valores herdados ou transmitidos pelo meio ambiente em que viveram e vivem, nas instituições de que participaram ou nas quais se articulam. (GOHN, 2004, p. 78)

Portanto, com a busca de identidade e reconhecimento, pretende-se que aluno modifique sua relação com a escola, interpretando os fatos, gerando uma relação mais próxima e interessada com a escola, colegas e até professores.

A Educação Física tem historicamente por seu caráter procedimental, uma aproximação com os alunos e grande possibilidade de motivar seus praticantes sejam adultos ou crianças.

Com tantas variáveis intervenientes, faz-se necessário um conjunto de ações integradas para minimizar a evasão escolar. Contudo, no que tange aos educadores físicos, seria preciso que esses inovassem em suas aulas, criassem novas estratégias, novos conteúdos, um método que proporcionasse prazer, reflexão e benefícios observáveis pelos próprios alunos. Seria preciso que o educador administrasse suas aulas conhecendo a realidade e necessidades dos seus educandos. (SOARES, 2007, p. 54)

De acordo com a BNCC (2018) e orientações do novo ensino médio, uma proposta de ensino da Educação Física na EJA deve-se ajustar aos interesses e possibilidades dos alunos a partir de abordagens que contemplem a diversidade de objetivos, conteúdos e processos de ensino-aprendizagem, que compõem a Educação Física escolar. Devem-se criar possibilidades que resgatem as memórias que foram ancoradas a partir das vivências das diferentes práticas da cultura corporal. Isso representa valorizar e respeitar a história pessoal

do aluno e, sobre esta, reconstruir e continuar construindo os significados do movimento e da cultura corporal.

De acordo com a BNCC (2018), o que os alunos trazem nas suas lembranças, deve constar como ponto de partida do planejamento. Por tudo isso, ressalta-se a necessidade de construir este conhecimento com participação do aluno, viabilizando a prática da inclusão, em que o aluno participe da construção do conteúdo e da forma como trabalhar-lo.

Nas orientações do novo ensino médio, uma proposta de ensino da Educação Física na EJA deve-se ajustar aos interesses e possibilidades dos alunos a partir de abordagens que contemplem a diversidade de objetivos, conteúdos e processos de ensino-aprendizagem, que compõem a Educação Física escolar. Devem-se criar possibilidades que resgatem as memórias que foram ancoradas a partir das vivências das diferentes práticas da cultura corporal. Isto representa valorizar e respeitar a história pessoal do aluno e, ainda, reconstruir e continuar construindo os significados do movimento e da cultura corporal (BNCC, 2018).

Questão esperada, portanto, pensando em aproximar o aluno de educação permanente, no caso específico na Educação na EJA, devendo proporcionar momentos de descontração e aprendizagem, despertando no aluno interesse pela atividade física, saúde, conhecimento do corpo, entre outras possibilidades previstas no currículo vigente.

Moura (2016), em especial no contexto das aulas na EJA, afirma que por assumir diferentes representações neste contexto de ensino e, por conseguinte, suas estratégias didático-pedagógicas adotadas pelo professor, têm forte influência no envolvimento do aluno com as ações propostas, clima de aprendizagem que aproxima o aluno da escola.

Direcionando para a ação interventiva da escola, evidencia-se segundo o estudo denominado EJA e a percepção da autonomia dos alunos que:

A ação interventiva do professor, nota-se que, para que o processo de ensino e de aprendizagem se configure de forma satisfatória e favorável ao clima de aprendizagem é necessário que os alunos se sintam partícipes das ações propostas, por isso é de suma importância que o professor procure estabelecer relações concretas entre os conteúdos estudados e a realidade apresentada, elevando o interesse e satisfação dos alunos de modo a garantir a assimilação e inter-relação na construção da aprendizagem (MOURA, 2016, p.14).

Em suas diretrizes para a EJA no Distrito Federal (2013), o documento aponta que por suas características etárias e funcionais, os alunos possuem ideias constituídas e trazem uma experiência de vida ampliada, por isso, torna-se necessário que o professor valorize em

suas aulas, além dos aspectos cognitivos, as questões afetivas, para que o aluno se sinta acolhido e administre sua aprendizagem. Segundo Moura (2016), as aulas nessa modalidade de ensino devem procurar trabalhar com dinâmicas e jogos que envolvam encantamento e aprendizagem ao mesmo tempo.

Esse cenário é algo próximo da Educação Física, que direciona suas ações interventivas para o movimentar humano. Neste movimentar, há a necessidade do sentido individual e coletivo, levando o sujeito a se reconhecer como ator e autor da sua própria história e das relações sociais estabelecidas (ANVERSA *et al.*, 2019), ou seja, não se pode trabalhar ao longo das aulas o movimento meramente mecânico e repetitivo, é preciso refletir esse movimento e sua relação com aspectos antropológicos, psicológicos e biológicos. Moretto (2016) destaca que o movimento humano está atrelado às autonomias individuais e à participação em comunidade, o que se reflete na aprendizagem e no ser e estar no mundo.

Deste modo, os professores podem utilizar a condição diversificada e heterogênea na constituição dos grupos de EJA nas aulas de Educação Física, já que “ao levar em consideração as diferentes biografias dos alunos, as diferentes formas de manifestação da cultura corporal de movimento trazida por eles, estão se abrindo possibilidades para que todos possam aprender” (ANVERSA *et al.*, 2019, p. 7), construindo-se o verdadeiro conhecimento que pode levar à humanização.

2.2. Processo Educacional Não Formal e suas condicionantes na Educação de Jovens e Adultos

O processo de compreensão da EJA é essencial em um estudo de aprofundamento científico em que existe a tentativa de compreender como a educação não formal e as experiências dos alunos também devem servir como base de uma revisão bibliográfica de estudos. Nesse sentido, tiveram iniciadas uma série de estudos e pesquisas baseada em autores e pesquisas com base nas abordagens críticas de aprendizagem. Em se tratando da revisão dos estudos em que foi abordado o tema, Torres (2003) afirma ainda que ao buscar caminhos para compreensão da educação formal e da educação de adultos nos dias atuais, é importante que se considere as principais fases de uma mobilização e organização social, e devendo, nesse sentido, ofertar uma quantidade vasta de habilidades e capacidades no

processo ensino-aprendizagem. Corroborando com tal necessidade, em sua obra “A política da Educação Formal na América Latina” o autor afirma:

[...] que educação de adultos deva ser concebida como um meio de oferecer padrões intelectuais e valores sócio-políticos, como atitudes de cooperação, trabalho comunitário e participação cívica. Ela está intimamente ligada às necessidades, as comunidades e responde mais facilmente às demandas delas do que o sistema formal de educação. Exemplifica suas teses com a análise de importantes experiências, como a do México e dá particular ênfase às experiências de educação de adultos de Cuba, Nicarágua e Granada, de orientação socialista (TORRES, 1992, p. 12).

A ENF busca trabalhar um conceito amplo de educação, de forma transversal e não estagnada, conforme Gohn (2011) passa tanto pela EJA por meio de capacitações dos indivíduos não só pelo estudo por si só, mas também para alcançar habilidades úteis ao cotidiano e desenvolvimento de potencialidades, quanto para além do mercado de trabalho e práticas utilizáveis fora do ambiente escolar. Registre-se ainda que atividades de conscientização de indivíduos e práticas para solução de problemas cotidianos unem educação não formal e o aluno da EJA.

Gohn (2011) ressalta a importância de buscar uma aproximação da educação não formal e escola, negando e questionando autores que insistem polarizar ou tornar bipolar a relação entre esses dois tipos de abordagens, afirmando equivocadamente que só existem dois tipos de educação: o escolar e não escolar. Por isso, definir a educação não formal por um único caminho seria negar suas possibilidades, evitar grandes paradigmas e garantir a potencialização das diferenças que se encontram na organização e na estrutura do processo.

Segundo Coombs (1986), existe, portanto, uma necessidade em diferenciar educação não formal e educação formal em que currículos inadequados, crescimento educacional e crescimento econômico estão fora de sintonia, sem falar na preocupação nos resultados educacionais com pouco impacto na vida social.

Conforme demandas sociais, Afonso (2009) elaborou um quadro comparativo entre educação não formal e formal.

Quadro 1 – Tipos de Aprendizagem

Tipos de Aprendizagem	
Educação Formal	Educação Não formal
<i>Escolas tradicionais</i>	<i>Associações democráticas para o desenvolvimento</i>
Apresentam um caráter compulsório	Apresentam caráter voluntário
Dão ênfase apenas à instrução	Promovem sobretudo a socialização
Favorecem individualismo e a competição	Promovem a solidariedade
Visam a manutenção do <i>status quo</i>	Visam o desenvolvimento
Preocupam-se com reprodução cultural e social	Preocupam-se essencialmente com o desenvolvimento social
São hierarquizadas e fortemente formalizadas	São pouco formalizadas, pouco insciente e hierarquizada
Dificultam a participação	Favorecem a participação
Utilizam métodos centrados no professor – instrutor	Proporcionam a investigação-ação e projetos de desenvolvimento.
Subordinam-se e a um poder centralizado.	São por natureza de forma descentralizada

Fonte: Afonso (2009, p. 110)

Percebe-se nas comparações entre os dois modelos de educação abordados, que a EJA se aproxima de forma íntima com as possibilidades das aprendizagens em seus modos sociais, presente com mais ênfase nos tipos de aprendizagem listadas na educação não formal.

Interessante que o próprio currículo em movimento do Distrito Federal indica um tratamento voltado ao currículo, conteúdos, objetivos, posição política, pedagógica, social e coletiva adotada, considerando origens culturais, saberes, conhecimentos e projetos de vida, (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 9).

De acordo com Libâneo (2002), podemos entender que a educação não formal se refere às organizações políticas, profissionais, científicas, culturais, agências formativas para grupos sociais, educação cívica, etc., com atividades de caráter intencional. A educação não formal vem apresentando crescimento em nosso país, em que obras sociais, organizações não governamentais e instituições privadas e religiosas se preocupam com a realidade social de crianças e adolescentes que vivem principalmente em bairros periféricos e de baixa renda.

Segundo Gohn (2009), esta modalidade aborda processos educativos que acontecem fora da escola, em organizações sociais, movimentos não governamentais (ONGs) e outras entidades filantrópicas atuantes na área social. Apesar do contexto explicitado por Gohn (2009), fazer referência ao modelo estar fora do contexto escolar, a abordagem didática e o universo de sua inserção, tendo como parâmetro uma dinâmica diferenciada de ação, estão

também presentes na escola, especialmente em projetos escolares de contraturno, ações de cidadania, e educação de jovens e adultos.

Na educação não formal, a cidadania é objetivo principal, segundo Torres (1992), devendo-se organizar processos culturais, esportivos, de acesso à escrita e à leitura, garantindo novas formações e reciclagens ao aprendizado contínuo dentro e fora da escola. A forma como articular conteúdos da Educação Física na EJA passa por uma articulação coerente entre diálogo e percepção dos alunos, diálogo com currículo e integração entre possibilidade do cotidiano educação não formal e escola.

Catini (2020) destaca e explica a educação não formal com exemplos de atuação: “e inserção em aprendizagens diversas, como [...]”: formação político-social como sindicatos e movimentos sociais, partidos políticos, educação e crianças, jovens e adultos, em ONGs, fora ou contraturno escolar por meio de manifestações culturais, artistas, esportivas dentre outros.

Reforçando a ideia de ENF, Reis (2011) propõe ainda que o currículo e a escola devem respeitar o ritmo do aluno a partir de sua trajetória pessoal, visto que são sujeitos dotados de experiências, fatos e feitos, ressignificando na medida do possível a sua interação com o ambiente escolar.

Dessa forma, entende-se que o papel da educação não formal, de acordo com Gohn (2009), está na criação de novos conhecimentos. Nesse sentido, a possibilidade de entendimento, resolução e aproveitamento das experiências do cotidiano aproxima o aluno de uma formação emancipatória, tanto no ambiente escolarizado formal como no não formal.

Assim, a educação de jovens e adultos na escola tem papel preponderante desde os pensamentos de autores e estudiosos da temática, como Paulo Freire, que indica como a sociedade vive um “empoderamento” dependente. Freire (2011^a, p. 80) afirma que “por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição.”

Observada a necessidade do estudante jovem e adulto de ter respeitada sua diversidade e suas trajetórias pessoais, o currículo em movimento do DF indica assim, como os pressupostos colocados e debatidos nesse estudo indica uma ocupação, mas escola que respeite vulnerabilidade social, sujeitos como necessidades diversas integrantes de movimentos sociais e populares garantindo na EJA uma continuidade viva da complexidade, diversidade e pluralidade brasileira (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 12).

Para Gohn (2009), é essencial unir educação não formal e formal sendo que essa união seria denominada de Escola da Liberdade e Criatividade, baseando-se para tal na proposta de Touraine (1997).

A escola deve reconhecer a existência das demandas individuais e coletivas, orientar-se para liberdade do sujeito pessoal, para comunicação intercultural e para gestão democrática de sociedade e suas mudanças. Deve aumentar a capacidade dos indivíduos de ser sujeitos, de compreender o outro em sua cultura. (GOHN, 2009, p. 115)

Para tanto, a tríplice, escola, EJA e educação não formal se encontram e devem dialogar no sentido de garantir princípios motivacionais, estratégicos e de memória pessoal cultural, com vontade de voltar a aprender e se relacionar a ambientes formais corrigindo desigualdades e faltas de oportunidades (TOURAINÉ, 1997).

Importa então para aproximar, reaproximar e evitar o afastamento recorrente do aluno reconstruir a escola, reconstruir os envolvidos no ambiente escolar, ouvir suas demandas, garantindo assim um modelo social e culturalmente diverso.

A educação então não deve ser apenas uma agência, uma socialização de conhecimentos, mas deve contribuir para a formação de capacidades para atuar e pensar de forma, criativa, inovadora, com liberdade. A escola deve ser o centro da vida social, e não um serviço administrativo, “odiada” por muitos de seus alunos, que sentem livres apenas quando estão fora dela. (GOHN, 2009, p. 116)

Dessa forma, é necessário considerar em todos os âmbitos educacionais e sociais, considerando experiências pessoais, conhecimentos prévios construindo referências para se trabalhar e relacionar com as turmas no sentido de uma mediação pedagógica que construa de forma bilateral as aprendizagens (FREIRE, 2011).

2.3 A constituição histórica da Educação Não Formal

A educação não formal vem aparecendo de forma mais recorrente no cenário da educação brasileira. A própria LDB de 1996, segundo Gohn (2011), já reconhecia a existência de realidades e contextos externos ao ambiente escolar. Nesses termos, Arendt (2016), referindo-se à América, destaca que a crise no sistema educacional refletiu num enorme problema político debatido cotidianamente nos meios midiáticos, contudo, sem

grandes avanços significativos. Dito isso, perpetuou-se uma crise periódica da educação de modo geral, alcançando o mundo moderno, passando por quase todas as áreas da vida humana, manifestada de diferentes formas em vários países.

No Brasil, a ENF inicia-se direcionada de práticas de educação não escolar desde seu surgimento, mas também à forte relação que estabelece com a assistência social e à preparação e capacitação para o trabalho, bem como um conjunto de atividades relacionadas ao fomento de atividades educativas voltadas para trabalhadores e seus filhos (AROEIRA GARCIA, 2008).

Em resumo, o início da ENF no campo educacional formal tem sua origem de fora para dentro, vindo do externo da educação escolar e do território nacional. Os objetivos seriam criar um novo campo de investigação das práticas com setores populares para apreender como se dá a geração de resultados produzidos com recursos escassos, com objetivo de subordinar seu desenvolvimento à planificação educacional para o desenvolvimento das nações periféricas (PALHARES, 2007).

Para Gohn (2011), a educação conclama como estratégia para superação da miséria do povo, propiciando o acesso aos excluídos para uma sociedade mais justa e igualitária, criando novas formas de distribuição de renda e propiciando a justiça social. O conceito de educação que a autora descreve amplia a sua significância, não se restringe aos processos de ensino aprendizagem, transpondo os muros das escolas para os espaços de casa, do trabalho, do lazer, do associativismo.

Em face das reflexões e do cenário apresentado, o desenvolvimento social tem exigido novos atores, sendo redefinidas novas oportunidades e responsabilidades. Numa sociedade em que é constante o crescimento da desigualdade social, emergem parcerias diferentes de empresas e organizações sociais que buscam desenvolver ações de interesse público. Dessa forma, a ENF assume um papel estratégico importante, especialmente em contextos de desigualdades sociais, como ocorre no Brasil. Por meio dela a criança e o jovem buscam construir sua identidade individual e coletiva; constroem e reconstroem sua concepção de mundo; organizam-se e contribuem com sentimento de identidade que pertença à comunidade onde estão inserido/as como alternativa de superação das adversidades vivenciadas.

Cerqueira e Gonzales (2016) apontam o papel de organismos internacionais no entendimento sobre o tema e as suas diretas influências no processo de concepção e aplicação desse modelo educativo.

No primeiro caso temos o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), organizado por Jacques Dellors, editado pela primeira vez no Brasil, em 1997, sinaliza desafios do futuro, afirmando que a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. Este documento aponta as tensões mundiais que devem ser ultrapassadas e propõe reflexão para articulações entre o local e o global, o universal e o singular, tradição e modernidade, competitividade e igualdade de oportunidades, soluções a Trajetórias e reflexões sobre educação não formal 379 *Práxis Educacional Vitória da Conquista* v. 12, n. 23 p. 377-404 set./dez. 2016 curto e longo prazo, extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem, enfim, tensões entre o espiritual e o material. (CERQUEIRA, GONZALES, 2016, p. 379)

Conforme relata Trilla (1996), o termo Educação não formal começou a tomar forma e ganhar evidência no final da década de sessenta. Destaca-se nesse contexto político e econômico dos anos 1960 e 1970 as crises educacionais e suas influências no processo de formação do capital humano como já bem apontava Coombs (1976).

A educação não formal, segundo Gohn (2009), designa-se e se define mesmo de forma multifacetada como um processo de várias dimensões e definições. Segundo a autora:

A aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica, etc. São processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquirida a partir da experiência em ações organizadas segundo os eixos temáticos: questões étnico-raciais, gênero, geracionais e de idade, etc. (GOHN, 2009, p. 31)

Outro elemento importante que Gohn (2009) utiliza para definir e diferenciar a educação não formal é não definir um grupo específico que se aproprie desse formato de aprendizagem. Na educação de jovens e adultos, por exemplo, a educação não formal é fundamental quando aborda conceitos de cidadania, civilidade, propostas de convívios diferenciados, utilizando padrões éticos contribuindo na aceitação das diversidades culturais presentes.

Um pressuposto que indica as variedades de definições e abrangências da educação não formal está nas definições de Torres (1990), que propõe - mesmo que de forma preliminar - classificar as abordagens alternativas da EJA e da educação não formal por meio de pressupostos que considera programas educacionais, metodologia de ensino, variedades de possibilidades e, principalmente, o contexto teórico histórico interligados.

A expressão “educação não formal” começa então a aparecer relacionada ao campo pedagógico simultaneamente a uma série de críticas ao sistema formalizado de ensino, em um momento em que diferentes setores da sociedade como serviço social, saúde, cultura, pedagógico e outros, veem o universo escolar e a família impossibilitados de representar todas as demandas sociais que lhes são cabíveis, impostas ou ainda desejadas.

Em uma definição que indica a educação não formal na formação do processo transversal de educação, importante então nos espaços formais da EJA, Vieira (2005) define e orienta que a educação não formal possa ser definida como um espaço ou espaços educacionais que, com objetivos definidos, proporcionam uma aula mais dinâmica e atrativa.

Ainda no cerne das definições e concepções da ENF, Ferreira *et al* (2019) coloca essa modalidade inserida a proposta de centralidade da escola e de seus saberes construídos sócio-histórica, tendo em vista as concepções que alguns autores trazem acerca desta terminologia. Seus estudos trouxeram algumas inferências que podem colocar os saberes produzidos pela escola numa escala superior a todos os outros produzidos em vários contextos da sociedade. Nessas diversas visões, trazemos no quadro com teóricos e suas construções sobre a temática.

QUADRO 1 - OLHARES SOBRE A EDUCAÇÃO "FORMAL"

TEÓRICOS	CONSTRUÇÃO
Maria da Gloria Gohn (2009)	Aquele que é desenvolvida especificamente nas escolas, com conteúdo elencados antecipadamente.
Trilla-Bernet (2003)	Cada país define o que é formal, segundo suas leis, que também variam segundo o contexto e a dinâmica política do momento; o não formal é o que está à margem do sistema formal. É perfeitamente possível que o que era não formal em um momento, torne-se formal. O autor propõe uma relação de complementaridade entre os tipos de educação.
Moacir Gadotti (2005, p.2)	A educação formal apresenta objetivos e meios

	definidos num planeamento e ocorre no ambiente escolar. “A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades”.
José Carlos Libâneo (2018, p.81)	“Formal refere-se a tudo que implica uma forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura. Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Neste sentido a educação escolar convencional seria tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não convencionais). Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal”.

Fonte: Ferreira, Sirino, Mota, (2019).

Portanto Gohn (2012) indica que a compreensão das demandas educacionais que ligam a educação não formal à formal atrelam-se ao conjunto da sociedade, direcionando todo o processo de ensino-aprendizagem e mediação. Objetivando posicionar o processo de educação não formal como um processo político e sociocultural, esse não deve ser compreendido como contraponto ao sistema escolar, nem como uma simples complementação de atividade extraescolar ou no contraturno da escola.

Assim considera-se a importância também de estudos e pesquisas se debruçarem sobre como mudanças e demandas da sociedade e da escola influenciam positiva e negativamente na construção de uma proposta que contemple a educação não formal como aliada à educação formal (GOHN, 2009).

2.4 Educação Não Formal e Educação ao longo da vida

O conceito de educação ao longo de toda a vida percorre o processo de educação, pois se liga à educação não formal e, conseqüentemente, à educação de adultos e jovens como uma das chaves de acesso ao século XXI.

O relatório Faure¹ (1972) em seu preâmbulo indicava que além de preparar a criança para a sociedade, é necessário fornecer-lhes referências e bases intelectuais que permitam que compreendam o mundo comportando-se como ator responsável e transformador.

Para Ferreira e Coelho (2011), o relatório Faure foi o primeiro relatório presidido pela UNESCO para redefinir as funções e objetivos da educação como forma de pensamento no presente e futuro ao longo de toda a vida. Outro ponto importante seria um novo olhar sobre as perspectivas do desenvolvimento da educação escolar e extraescolar.

Ainda relacionado ao relatório Faure, Werthein e Cunha (2000) destacam os postulados que orientam sua elaboração. O primeiro postulado trata da unidade em relação à cultura, opção política e níveis de desenvolvimento. O segundo passa pela crença na democracia e das garantias do direito do sujeito de participação livre e realização de seu futuro. O terceiro busca a garantia das expressões do indivíduo nas riquezas, com todas suas expressões e compromissos. O quarto ressalta que uma execução formadora deve passar não por mais conhecimento somente, mas pela necessidade de adquirir conhecimento que ao longo da vida transforme-se em um processo evolutivo de aprender a ser.

O relatório chama atenção ainda segundo Werthein e Cunha (2000), que a educação não deveria e não deverá só visar um conteúdo engessado, mas por meio da diversidade e experiência levar o aluno a aprimorar sua comunicação com o mundo, chegando à ideia de um espaço inacabado em construção junto ao indivíduo, estabelecendo dessa forma alguns princípios integradores aqui destacados:

- Todo indivíduo deve ter a possibilidade de aprender por toda a vida;
- Prolongar a educação por todas as idades, mediante a ampliação e diversificação da oferta, aproveitando todos os tipos de instituições existentes, educacionais ou não;
- Permitir a cada um escolher seu caminho mais livremente, optando por métodos convencionais ou pelas diversas formas da autodidaxia;
- O sistema educativo deverá ser global e aberto para facilitar a mobilidade vertical e horizontal dos alunos;
- A educação pré-escolar é essencial à política educativa e cultural;

¹ O Relatório Faure (1972) foi resultado de amplos estudos conduzidos, incluindo o envio para todas as regiões do mundo de missões especiais para proceder à troca de ideias, visitas e reuniões com inúmeras instituições educacionais, estudos de documentos pertinentes e entrevistas com diversos especialistas de credibilidade internacional. (WERTHEIN; CUNHA, 2000)

- O conceito de ensino geral deverá ser alargado de maneira a englobar efetivamente o domínio dos conhecimentos socioeconômicos, técnicos e práticos de ordem geral;
- No que diz respeito à preparação para o trabalho, a educação deve formar não apenas para um ofício, como também preparar os jovens para se adaptarem a trabalhos diferentes à medida que evoluem as formas de produção. Em outras palavras, a educação deverá facilitar a reconversão profissional;
- A responsabilidade pela formação técnica deverá ser partilhada pelas escolas, empresas e educação extraescolar, promovendo a diversificação das estruturas e dos conteúdos do ensino superior;
- A alfabetização deverá ser apenas uma etapa da educação de adultos;
- A nova ética da educação valoriza a autodidaxia, especialmente a assistida, de forma a fazer do indivíduo senhor e autor de sua educação;
- Efeito acelerador das novas tecnologias educativas constitui a primeira condição para a realização da maior parte das inovações;
- Tomar medidas nos planos legislativo, profissional, sindical e social a fim de reduzir ou abolir as distinções hierárquicas entre as várias categorias de professores (professores do primário, secundário, universitário etc.);
- Cabe ao ensino adaptar-se aos alunos e não o aluno sujeitar-se às regras pré-estabelecidas;
- Os alunos, jovens e adultos, devem poder exercer responsabilidades como sujeitos não só da sua própria educação, mas de toda atividade educativa, no seu conjunto, (WERTHEIN; CUNHA, 2000).

Dentre esses eixos destacamos algumas aproximações com o currículo em movimento do DF (2013), em que o trabalho deve ser entendido como produção social, sendo esse parte da rotina dos estudantes da EJA, e ainda se coloca como um grande desafio escolar para o currículo, pois o próprio mundo do trabalho e a escola devem dialogar.

Outro eixo destacado no contexto da EJA e das novas possibilidades curriculares de aproximação dos alunos da escola, seria a inclusão das tecnologias no currículo, no sentido de ampliar a relação dos estudantes, interação, socialização, ampliando sua participação na sociedade não só pela inclusão digital, mas também no diálogo com o mundo de forma crítica, construtiva e criativa.

Nessa perspectiva, Dayrell (1996) ao referir-se à “educação”, compreende-se de forma até implícita a EJA como um campo da educação que quase sempre foi e é muito mais amplo que o “ensino tradicional” não se reduzindo à escolarização formal e ao ensino de conteúdo. Dessa forma, os processos amplos de aprendizagem ao longo da vida são essenciais à formação humana.

Nesta linha de pensamento, Almeida (2018) afirma ser imprescindível o estudo do intitulado *Relatório Delors*, interpretando a sua análise, suas considerações e conclusões com intuito de levá-las em conta em todos os processos de ensino-aprendizagem.

Delors (1998) relata que a educação deve-se organizar em quatro pilares que, ao longo da vida, serão fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. São eles:

Aprender a conhecer, onde este tipo de aprendizagem que visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. Apesar dos estudos sem utilidade imediata estarem desaparecendo, tal a importância dada atualmente aos saberes utilitários, a tendência para prolongar a escolaridade e o tempo livre deveria levar os adultos a apreciar, cada vez mais, as alegrias do conhecimento e da pesquisa individual. O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir. Deste ponto de vista, há que repeti-lo, é essencial que cada criança, esteja onde estiver, possa ter acesso, de forma adequada, às metodologias científicas de modo a tornar-se para toda a vida “amiga da ciência”. Em nível do ensino secundário e superior, a formação inicial deve fornecer a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo. (DELORS, 1998, p. 90-91)

O segundo pilar compreende:

Aprender a fazer onde aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis. Mas a segunda aprendizagem está mais estreitamente ligada à questão da formação profissional: como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução? É a esta última questão que a Comissão tentará dar resposta mais particularmente. (DELORS, 1998, p. 92-93).

Gadotti (2008) considera fundamentais esses dois primeiros pilares estarem em diálogo com o currículo escolar, percorrendo todo o processo educacional e as relações humanas, fazendo referência à formação do professor, relações de poder e do saber. Nesse

sentido também são propostas importantes no aprender a conhecer e o aprender a fazer a discussão do melhor projeto para se garantir o aumento dos saberes e a melhoria da intervenção e mediação do professor nesse processo.

Nessa perspectiva, a UNESCO (1985) compreende que o sentido da EJA é também garantir o desenvolvimento humano e progresso social, devendo ser assegurado a todo ser humano, a qualquer tempo escolar ou fora dele.

Seguindo a lógica do aprimoramento do conhecimento e da formação do professor presentes nos dois pilares citados acima, a convivência e as relações são abordadas no terceiro pilar proposto por Delors (1988) que consiste em:

Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros sem dúvida, esta aprendizagem representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. O mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade. A história humana sempre foi conflituosa, mas há elementos novos que acentuam o perigo e, especialmente, o extraordinário potencial de autodestruição criado pela humanidade no decorrer do século XX. A opinião pública, através dos meios de comunicação social, torna-se observadora impotente e até refém dos que criam ou mantêm os conflitos. Até agora, a educação não pôde fazer grande coisa para modificar esta situação real. Poderemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos, ou de os resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade? É de louvar a ideia de ensinar a não-violência na escola. (DELORS, 1998, p. 97)

A convivência e suas possibilidades de aprendizagem por meio dessas relações, conforme Almeida (2018), são bem definidas e defendidas pela comunidade internacional na defesa e respeito aos direitos humanos, no desenvolvimento da personalidade no sentido de dignidade, na promoção da tolerância entre as desigualdades e diversidade, na participação efetiva em uma sociedade livre e democrática e ainda buscar um desenvolvimento ambientalmente sustentável e com justiça social.

Em consequência, e no caminho das relações do sujeito com mundo e sociedade, o quarto e último pilar compreende:

Aprender a ser, onde desde a sua primeira reunião, a Comissão reafirmou, energicamente, um princípio fundamental: a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa — espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo o ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida. (DELORS, 1998, p. 99)

Esse pilar não dissociado do terceiro tem um caráter especial que seria a formação autônoma e crítica do indivíduo, em que o currículo do DF na EJA (2013) entende esse “aprender” como base para acumulação dos saberes e de suas culturas. Os eixos integradores desse currículo consideram que a trajetória de vida e seus elementos formam um diálogo com o saber apresentado pela escola em suas diversas áreas de conhecimento.

Em uma importante junção entre Constituição Federal de 1988, e relatório Delors, Almeida (2018) faz associação entre os pilares e preceitos constitucionais em que aprender a conhecer está ligado ao desenvolvimento humano em um processo constante de aprendizagem. O aprender a viver juntos ao exercício da cidadania para participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências; o aprender a fazer (qualificação para o trabalho) para assim poder agir sobre o meio envolvente, objetivando adquirir não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. O somatório desses pilares implica então no aprender a ser sendo autonomia, discernimento e responsabilidade social, caminhos para o desenvolvimento constante da personalidade do indivíduo (DELORS 1998; ALMEIDA 2018).

A UNESCO (1998) indica que ultrapassar a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente é dar uma resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que parece impor-se cada vez mais o conceito de educação ao longo da vida, considerando suas preocupações com flexibilidade, diversidade e acesso ao tempo e espaço escolar. Anteriormente, no relatório para a UNESCO (1996), a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI aponta para as continuidades de uma educação permanente e afirma:

Que a ideia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão. (UNESCO, 1996 p. 18)

Nesse sentido, no mesmo relatório citado, referenda-se que toda a vida pessoal e social deve ser considerada por oferecer constantemente oportunidades de progredir nas diversas possibilidades do cotidiano, potencializando o saber e o saber fazer.

Propondo ainda uma reconstrução de paradigmas basilares da educação formal, e na utilização das variedades educacionais em campos diversos, o capítulo sobre a educação e a utopia necessária sugerem ações que podem ser refletidas e bem compreendidas no trecho:

Somos, então, levados a privilegiar este aspecto da questão, e a pôr em relevo o potencial educativo dos modernos meios de comunicação, da vida profissional, ou ainda das atividades de cultura e lazer. A ponto de chegarmos a esquecer certas verdades essenciais. É que, se é verdade que cada um deve utilizar todas as possibilidades de aprender e de se aperfeiçoar, não é menos verdade que para estar apto a utilizar, corretamente, estas potencialidades, o indivíduo deve estar na posse de todos os elementos de uma educação básica de qualidade. Mais, é desejável que a escola lhe transmita ainda mais o gosto e prazer de aprender, a capacidade de ainda mais aprender a aprender, a curiosidade intelectual. Podemos até imaginar uma sociedade em que cada um seja, alternadamente, professor e aluno. (UNESCO, 1996 p. 18)

Relatos como os apontados sobre educação e suas diversas possibilidades chamam a atenção para esta necessidade quando um retorno à escola, ou falando em garantir permanência na escola, há necessidades de estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada como na vida profissional. Essa é uma exigência que continua válida e que adquiriu, até mais razão de ser. E só será considerada contemplada quando todos aprendermos a aprender. Isso se enquadraria na compreensão de entendimento da EJA como um movimento alternativo de uma educação aos indivíduos excluídos do universo temporal adequado de formação, mas ao mesmo tempo assegurando o direito a essa educação ao longo da vida. Sendo, no entanto, não necessário substituir o sistema formal de educação, mas sim, aumentar ou enfatizar o diálogo nas relações de autoridade nas relações professor aluno (UNESCO, 1996; DELORS, 1998)

2.5 Educação Não Formal e Educação Física

Gohn (2006) estabelece que na educação não formal, além dos métodos utilizados, conhecer o papel e as visões dos educadores e dos alunos é importante, pois esses agentes são fundamentais na elaboração dos referenciais no ato de aprendizagem, esses carregam visões de mundo, projetos de sociedade, ideologias diversas, propostas de intervenção e relação e diversos conhecimentos acumulados dentro e fora da escola. Logo, as concepções agentes da escola sobre determinadas práticas possibilitam a compreensão dos processos de

aprendizagem, os valores desenvolvidos e a valorização de conhecimentos específicos nas propostas e projetos da escola.

A prática pedagógica na EDF, com vistas a educação não formal e EJA era enfatizada já na obra literária histórica da EDF, coletivo de autores, onde se afirmava:

[...] ser necessária a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe a escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela. (SOARES C. L. *et al*, 1992, p. 63)

A Educação Física, portanto, tem passado por reformulação a respeito de conceitos, teorias e formas atuação. Dessa forma, a educação não formal, a participação dos educadores, o envolvimento do coletivo e a valorização da cultura e dos contextos dos sujeitos é fundamental para o desenvolvimento das ações educativas nas aulas de Educação Física escolar, (BENDRATH, 2010; DAOLIO, 2006).

O cenário escolar passa a ter espaço para formações em saúde pública e promoção da saúde, por exemplo. Sendo assim, a Educação Física tem acesso a diversos campos que estão situados dentro e fora da escola como espaços lúdicos, esportes de inclusão ou não, em comunidades localizadas em setores de vulnerabilidade social das grandes cidades metropolitanas (BENDRATH, 2020).

Estamos, nesse sentido, em um ponto crucial na educação e conseqüentemente da EDF atual, principalmente no que se refere ao papel e mediação dos professores. Diante das novas demandas da sociedade por uma escola mais democrática, em todos níveis e tipos de ensino, a participação do professor na construção de uma nova escola faz parte do processo de mudança impulsionado pelo progresso econômico e social, os desafios que esta nova escola enfrenta é também compreender e respeitar diferenças, coexistir, raciocinar, comunicar, colaborar, mudar, agir com eficácia. Essas mudanças exigidas desta escola vão além do conteúdo educacional e forma como são construídos, desviam-se de uma aproximação entre a escola e a comunidade, dificuldades e soluções para problemas comuns (PERRENOUD, 2002).

Com a globalização, revolução tecnológica, tecnologia, o sistema educacional ainda se volta para as normas tradições do século 20, as modificações necessárias não acompanharam com o desenvolvimento de outros setores da economia, e ainda com pouco

diálogo entre os envolvidos, podendo então podemos dizer que todos passam necessariamente por uma educação antes que eles sejam e o que eles podem fazer o que eles fazem. Papel fundamental então de seus educadores iniciar também dentro da sala de aula a construção da identidade dos integrantes de nossa sociedade, (BENDRATH; GOMES, 2011).

De acordo com SOARES *et al* (1992, p. 34), a prática docente da Educação Física surge das necessidades sociais concretos que foram identificados em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes interpretações do que ele sabia.

Segundo Kunz (2004), o fenômeno social do esporte significa compreender o esporte e sua importância e colocar a situação dos demais participantes, ver os componentes que permeiam o esporte e aprender a questionar o verdadeiro significado do esporte na sociedade. Por isso seria impossível conceber a ação esportiva de uma perspectiva da educação não formal, sem professores de educação física, através do conceder e dirigir todas as ações.

A Educação Física, nas últimas décadas principalmente, trouxe novos desafios para a profissão e questionamentos sobre como tal área do conhecimento deve lidar pedagogicamente com as práticas e saberes relativos às manifestações corporais produzidas em diversos contextos sociais e históricos. Dessa forma, as práticas principais realizadas nas aulas de EDF como danças, esportes, ginásticas, jogos, lutas e outras atividades relacionadas a práticas sociais que privilegiam o uso do corpo e do movimento humano devem ser construídas e reconstruídas na dinâmica cultural humana, (BENDRATH; GOMES; 2011, DISTRITO FEDERAL, 2018).

O Currículo em Movimento para a Educação Básica e as novas orientações para EJA ambos documentos norteadores da educação básica no DF (2018), empenham-se tanto em garantir o acesso de todos e todas à educação básica quanto a permanência com qualidade referenciada nos sujeitos sociais, em conformidade com os preceitos constitucionais e a Lei 4.751/2012, de Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do DF. A escola deve ser, portanto, um lugar de instrução e socialização, de expectativas e contradições, de chegadas e partidas, de encontros e desencontros, ou seja, um ambiente onde as diversas dimensões humanas se revelam e são reveladas.

A aprendizagem deve ser pensada e perpassar pela compreensão do estudante como um sujeito complexo, que constrói hipóteses e que, para ir ao encontro de seu pensamento, importa acolhê-lo, para trazer situações didáticas e pedagógicas de intervenção contribuindo

no sentido de que repense o próprio pensamento nem a mais, nem a menos daquilo de que é capaz (VIGOTSKY, 2001).

Dessa forma uma articulação essencial e necessária é construir uma proposta pedagógica em que currículo escolar, ENF e EDF dialoguem no sentido de que a EJA deva assumir uma posição coerente com as particularidades de cada sujeito envolvido em seus processos escolares. Faz-se necessária a construção de uma conexão sobre a organização curricular e, ainda, sobre a formação inicial e continuada de professores que atuam ou atuarão nessa modalidade.

Um trabalho com esse direcionamento instaura a possibilidade de um compromisso articulado com todos os sujeitos envolvidos, além de gerar cumplicidade e envolvimento na conquista da produção desses saberes. Portanto, pautados nessa lógica e na busca por favorecer a interdisciplinaridade, a prática da contextualização e do que é significativo, é possível ir ao encontro do processo e da construção de novas aprendizagens (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Com relação aos princípios epistemológicos, a proposta curricular do DF é situada de forma social, histórica e cultural; é a expressão do lugar de onde se fala e dos princípios que a orientam. São ideias, conforme currículo, aquilo que procuramos atingir e expressam o que consideramos fundamental: conhecimentos, crenças, valores, atitudes, relações, interações. Esses princípios são centrais nos enfoques teóricos e práticas pedagógicas no tratamento de conteúdos curriculares, em articulação a múltiplos saberes que circulam no espaço social e escolar.

Outro ponto importante na organização dos conteúdos seria garantir certa flexibilidade para que as escolas em seu Projeto Político Pedagógico contemple as especificidades locais e regionais, enriquecendo o trabalho pedagógico com outros conhecimentos relevante para a formação dos estudantes. Com relação à flexibilidade curricular, propõe-se:

Possibilitar abertura para a atualização e a diversificação de formas de produção dos conhecimentos e para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, para atender as novas demandas de uma sociedade em mudança que requer a formação de cidadãos críticos e criativos. Amplia, portanto, a possibilidade de reduzir a rigidez curricular ao favorecer o diálogo entre os diferentes conhecimentos, de forma aberta, flexível e coletiva, numa tentativa de romper as amarras impostas pela organização das grades curriculares repletas de pré-requisitos. A flexibilidade do currículo é viabilizada pelas práticas pedagógicas dos professores, articuladas ao projeto político-pedagógico da escola. Ao considerar os conhecimentos prévios dos estudantes, o professor torna possível a construção de novos saberes, ressignificando

os saberes científicos e os do senso comum. Nessa visão, os conhecimentos do senso comum são transformados com base na ciência, com vistas a “[...] um senso comum esclarecido e uma ciência prudente [...], uma configuração do saber” (SANTOS, 1989, p. 41), que conduz à emancipação e à criatividade individual e social. (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 70)

Assim, o professor deve conseguir promover a articulação entre conhecimentos científicos e saberes dos estudantes reelaborando uma síntese superior, aproveitando e abrindo espaço para experiências, saberes e práticas onde os sujeitos protagonizam e compartilham os saberes e experiências em espaços diversos (SAVIANI, 2012).

Nesse sentido, é papel da escola considerar o professor de Educação Física fundamental no processo de modificação das relações existentes, tendo como foco as comunidades de aprendizagem, tanto na escola quanto no aproveitamento de locais de aprendizagem sem regras, sistematizações, burocracia e organizados fora do espaço formal da escola (BENDRATH; GOMES, 2011).

Assim posto, as congruências entre Educação Física e Educação Não Formal cabem à escola, ao currículo e aos docentes, proporcionar um ambiente que promova e construa coletivamente as possibilidades da escola, das aulas e dos alunos no processo de mediação e aprendizagem.

2.5.1 Educação Física e Currículo Escolar da EJA no DF

O currículo educacional da educação básica do DF reconhece a relação indissociável entre teoria e prática. É importante, também, considerar que, quando são tratadas isoladamente, assumem caráter absoluto, tratando-se na verdade de uma fragilidade no seio de uma unidade indissociável. Ao relatar que considerar teoria e prática são inseparáveis e essenciais no processo educacional, é preciso considerar que apesar de serem autônomas são também independentes sem dissoluções e a utilização das práxis deve se assumir e ser assumido pelos agentes da educação como instrumento teórico de uma função prática. Nas palavras de Vazquez (1977, p. 36), “é a sua capacidade de modelar idealmente um processo futuro que lhe permite ser um instrumento – às vezes decisivo – na práxis produtiva ou social”.

Nessa perspectiva, deve existir uma visão articulada de áreas, conhecimento, saberes, e metodologias articuladas ao aprendizado. Devemos então priorizar estratégias de interação e integração que promovam a reflexão crítica, podendo ser esse ensino através do diálogo, pesquisa, discussão estudos, análises de realidade, revisão de concepções e tendências pedagógicas, redefinição de objetivos, repensando a organização em sala de aula, (SILVA, 2011).

São os elementos articuladores entre as áreas de conhecimentos / componentes curriculares e atividades educativas que favorecem a aproximação dos estudantes aos objetos de estudo, permitindo-lhes desvelar a realidade e atuar crítica e conscientemente, com vistas à apropriação / produção de conhecimentos que fundamentam e operacionalizam o currículo, possibilitando encontrar respostas coletivas para problemas existentes no contexto social.

A Educação Física, sendo uma área do conhecimento que trata pedagogicamente de práticas e saberes relativos às manifestações corporais produzidas em diversos contextos sociais e históricos, podendo ser compreendidas como o conjunto de brincadeiras, danças, esportes, ginásticas, jogos, lutas e outras atividades relacionadas a práticas sociais, convivendo com diversas concepções sobre qual deve ser o papel da EDF na escola; faz-se necessário destacar que, na prática pedagógica, as tendências e concepções que se estabelecem não se mostram de forma nítida, e sim com particularidades e especificidades, às vezes até misturando mais de uma linha pedagógica e raramente é definido no cotidiano de uma única abordagem de forma isolada (DARIDO, 2003).

As concepções pedagógicas da Educação Física guardam estreita relação com o desenvolvimento histórico desse componente curricular na Educação Básica, como indivíduo socializado que compartilha o mesmo tempo histórico do educador que faz a intervenção. Nesta perspectiva, o indivíduo é considerado como parte importante, necessário e participante do processo pedagógico a ser planejado pelo educador. O indivíduo é pensado e considerado como ser que pensa, sente, expressa-se, age, faz parte de um grupo sociocultural e deverá estar preparado para intervir no mundo, portanto, não pode ser visto só como um corpo (DAOLIO, 2004).

Entende-se, contudo, que compete ao ensino da Educação Física a democratização de suas possibilidades, garantindo uma adequação curricular que amplie sua diversidade e complexidade, recriando conforme experiências inclusive na sociedade mais ampla no contato desses estudantes com as práticas corporais, agregando os aspectos sócio-históricos e culturais. Os conhecimentos adquiridos e propostos devem permitir ao estudante reproduzir,

transformar, analisar e criar os elementos envolvidos na apropriação crítica, na fruição e na reflexão sobre a prática das diferentes manifestações da cultura corporal (NEIRA, 2018).

Como campo de conhecimento pedagógico ligado à cultura corporal, a Educação Física pode contribuir de maneira privilegiada para a formação integral dos estudantes integrando as dimensões afetiva, cognitiva, social e motora no trabalho com o corpo e com o movimento, corroborando para a articulação com os demais componentes curriculares e áreas do conhecimento.

É importante salientar que as lutas, danças, jogos, ginásticas e esportes fazem parte do imaginário e cotidiano de nossos estudantes desde antes de entrarem para a escola. Dessa forma, a definição dos conteúdos a serem trabalhados deve considerar as informações e as características de desenvolvimento dos estudantes em um processo de identificação da prática social inicial, conforme preconizado pela didática para a pedagogia histórico-crítica (GASPARIN, 2012).

Para atender a essa demanda tão específica, faz-se necessário um currículo voltado às singularidades da pessoa jovem, adulta ou idosa com a diversidade presente em suas origens e culturas. Compreender as funções da Educação de Jovens e Adultos implica desenvolver práticas curriculares que incorporem as especificidades e a diversidade cultural presentes no universo dos jovens, adultos e idosos, criando situações e ou estratégias de aprendizagem que dialoguem com os saberes, conhecimentos, experiências e projetos de vida (DISTRITO FEDERAL, 2013, p.12).

Esse diálogo pedagógico entre o arcabouço teórico da Educação Física e os saberes e experiências dos estudantes da EJA torna-se promissor, uma vez que os preceitos científicos contribuem para a ressignificação dos elementos da cultura corporal, cujas experiências ocorrem no mundo fora da escola e que, por sua vez, de forma recíproca, igualmente promovem novas leituras e reflexões acerca do saber formal desse componente curricular. Novamente o Coletivo de autores (1992) enfatiza que o resultado esperado dessa troca de saberes é a possibilidade de subsidiar nosso estudante, no âmbito de seu autoconhecimento, no desenvolvimento de um projeto pessoal de qualidade de vida, devendo a proposta sempre tentar emergir junto com a realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Com relação à participação nas aulas de EDF, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 26, §3º, estabelece a Educação Física como

componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica, devendo esta ser integrada ao PPP da escola (BRASIL, 1996).

É importante ressaltar que a natureza de nossas atividades está associada à formação integral do indivíduo, quando busca contribuir para seu equilíbrio fisiológico, psíquico, cognitivo e emocional. Contudo, vale lembrar que os estudantes de EJA presentes nessa pesquisa estudam no período noturno e que, de acordo com a LDB nº 9.394/1996, a Educação Física é facultativa nesse turno. Segundo diretrizes em Brasil (1996, art. 26), “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

Fato esse que pode contribuir para um afastamento dos alunos, mas ao mesmo tempo requer desse componente curricular uma aproximação constante e que professor busque a diversidade da EJA como aliada, evitando a prática excludente, buscando e proporcionando ao estudante no mundo do movimento e de seu contexto de vida (KUNZ, 2012).

No entanto, o Decreto-lei nº 10.793/03 buscou esclarecer que a condição facultativa se referia à participação do aluno, mantendo obrigatória a oferta do componente curricular pelas unidades de ensino. A consequência esperada é que desejem continuar a desenvolver tais atividades em outros contextos, além da instituição educacional. Dessa forma, espera-se que os estudantes da EJA sejam capazes de assumir uma postura ativa na prática das atividades físicas e tornem-se conscientes da importância dessa prática para a construção de hábitos saudáveis (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Para ilustrar a proximidade dos objetivos da proposta pedagógica da pesquisa do estudo, colocamos em pauta nos quadros a seguir os objetivos gerais e específicos das aulas de EDF na EJA - Ensino Médio-DF.

QUADRO 2 - CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EJA NO DF – ENSINO MÉDIO

OBJETIVOS GERAIS
<ul style="list-style-type: none"> • Perceber, valorizar e utilizar os benefícios da cultura corporal de movimento. • Desfrutar do tempo livre de lazer, resgatando o prazer como aspecto fundamental para a saúde e melhoria da qualidade de vida.
<ul style="list-style-type: none"> • Ampliar os conhecimentos relacionados à saúde, mediante práticas da cultura corporal de movimento, que tenham reflexo na melhoria da qualidade de vida e do bem-estar.
<ul style="list-style-type: none"> • Compreender e ser capaz de analisar criticamente valores sociais como padrões de beleza, relações entre os sexos e preconceitos.

Fonte: Currículo em Movimento do DF (2013, p.125).

Diante dos objetivos gerais, apresentamos abaixo o quadro do Currículo vigente do DF de objetivos específicos e conteúdo do último documento produzido em 2013.

No primeiro segmento que equivale aos anos finais do ensino fundamental, percebe-se uma abrangência inicial entre saúde e processo e compreensão de hábitos de saúde.

QUADRO 3 - CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EJA NO DF – 1º SEGMENTO

1º segmento da EJA	
EJA	Educação Física
Objetivos específicos	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar aos estudantes o entendimento da Educação Física escolar como qualidade de vida para o mundo do trabalho e lazer. • Relacionar os conhecimentos de Educação Física com a cultura do estudante. • Estabelecer a relação da Educação Física com as tecnologias. <ul style="list-style-type: none"> • Promover o conhecimento das atividades físicas como forma de promoção de saúde. • Reconhecer os diferentes tipos de jogos e suas características fundamentais. • Adotar hábitos de higiene, reeducação alimentar e prática de Educação Física para prevenção de doenças. • Relacionar a atividade física com o gênero e idade. • Introduzir hábitos posturais saudáveis no cotidiano. • Identificar e compreender os mecanismos de funcionamento do corpo humano. • Identificar as substâncias nocivas ao organismo, utilizadas na prática de atividade física. • Adquirir conhecimento teórico das noções básicas de socorros de urgência. • Reconhecer o esporte como elemento de ludicidade, prazer e recreação nos mais variados ambientes. • Valorizar o trabalho em equipe na busca de um bem comum. 	<ul style="list-style-type: none"> • Benefícios da prática de atividades físicas. • Importância da atividade física (preventiva, terapêutica e de qualidade de vida). • Orientações para a prática corporal saudável. • Jogos e atividades recreativas. • Estilos de vida e doenças relacionadas (sedentarismo, obesidade, doenças cardíacas). • Atividade física na prevenção de doenças do trabalho <ul style="list-style-type: none"> • Importância dos grupos alimentares associados à prática da atividade física. • Gênero e atividade física. • Ginástica laboral. • Noções de funcionamento do corpo humano: sistema endócrino. • Esteroides anabolizantes. • Socorros de urgência. • Organização de ruas de lazer, gincanas, jogos interclasses, torneios e festivais. • Estratégias de equipe, regras combinadas, integração pelas práticas, solução de problemas. • Uso de jogos de salão no auxílio da cognição, raciocínio lógico e solução de problemas. • Autoestima: conceito e técnicas motivacionais. • Cultura corporal.

<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar aos estudantes a vivência sistematizada de conhecimentos e habilidades da cultura corporal. 	
--	--

Fonte: Currículo em Movimento do DF (2013, p.126)

No segundo segmento equivalente aos anos finais do ensino fundamental, esporte, ginástica e jogos dominam o cenário.

QUADRO 4 - CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EJA DO DF – 2º SEGMENTO

2º segmento da EJA	
EJA	Educação Física
Objetivos específicos	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar aos estudantes o entendimento da Educação Física escolar como qualidade de vida para o mundo do trabalho e lazer. • Relacionar os conhecimentos de Educação Física com a cultura do estudante. • Estabelecer a relação da Educação Física com as tecnologias. • Conhecer o campo de atuação da Educação Física. • Reconhecer a importância das práticas esportivas e sua origem histórica. • Compreender os principais fundamentos técnicos e táticos dos esportes praticados. • Assumir uma postura crítica em relação à influência da mídia no esporte e culto ao corpo. • Reconhecer o caráter lúdico dos jogos e das brincadeiras como forma de lazer. • Relacionar a atividade física como o gênero e idade. • Introduzir hábitos posturais saudáveis no cotidiano. • Reforçar a autoestima por meio da atividade física. • Possibilitar aos estudantes a vivência sistematizada de conhecimentos e habilidades da cultura corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esporte e sociedade. • Esporte e sua evolução. • Esporte e corpo: o corpo envolvido no esporte e na sociedade; o esporte na construção de ideais de corpo e melhoria na qualidade de vida. • Esporte e mídia: a influência da mídia no esporte, a representação de heróis e ídolos pela mídia. • Manifestações do esporte: Esporte de lazer, Esporte de rendimento e Esporte educacional. • Jogos e atividades recreativas. • Gênero e atividade física. • Ginástica laboral. • Autoestima: conceito e técnicas motivacionais. • Cultura corporal. • Noções de funcionamento do corpo humano (aparelho locomotor, sistema esquelético e muscular).

- Conhecer os principais sistemas fisiológicos envolvidos na prática de atividades físicas.

Fonte: Currículo em Movimento do DF (2013, p. 127)

No terceiro segmento, equivalente ao ensino médio, procura-se uma relação maior entre currículo e experiências pessoais e locais, inclusive fora do ambiente escolar.

QUADRO 5 - CURRÍCULO EM MOVIMENTO DA EJA DO DF – 3º SEGMENTO

3º segmento da EJA	
EJA	Educação Física
Objetivos específicos	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Possibilitar aos estudantes o entendimento da Educação Física escolar como qualidade de vida para o mundo do trabalho e lazer. • Relacionar os conhecimentos de Educação Física com a cultura do estudante. • Estabelecer a relação da Educação Física com as tecnologias. • Conhecer o campo de atuação da Educação Física. • Adquirir conhecimento teórico das noções básicas de socorros de urgência. • Reconhecer a atividade física como elemento de ludicidade, prazer e recreação nos mais variados ambientes. • Valorizar o trabalho em equipe na busca de um bem comum. • Relacionar a atividade física com o gênero e idade. • Introduzir hábitos posturais saudáveis no cotidiano. • Reforçar a autoestima por meio da atividade física. • Possibilitar aos estudantes a vivência sistematizada de conhecimentos e habilidades da cultura corporal. • Adotar hábitos de higiene, reeducação alimentar e prática de Educação Física para prevenção de doenças. 	<ul style="list-style-type: none"> • Noções de primeiros socorros. • Organização de ruas de lazer, gincanas, jogos interclasses, torneios e festivais. • Estratégias de equipe, regras combinadas, integração pelas práticas, solução de problemas. • Os jogos de salão no auxílio da cognição, raciocínio lógico e solução de problemas. • Gênero e atividade Física. • Ginástica laboral. • Autoestima: conceito e técnicas motivacionais. • Jogos e atividades recreativas. • Cultura corporal. • Benefícios da prática de atividades físicas. • Importância da atividade física (preventiva, terapêutica, de qualidade de vida e reabilitação). • Estilos de vida e doenças relacionadas (sedentarismo, obesidade, doenças cardíacas, entre outras). • Atividade física na prevenção de doenças do trabalho. • Noções de funcionamento do corpo humano: Sistema Digestório. • A importância dos grupos alimentares associados à prática da atividade física

--	--

Fonte: Currículo em Movimento do DF (2013, p. 128)

Darido (2012) considera que entre outras, as finalidades da EDF devam passar por promoção de saúde, a vivência do lazer e a apreciação crítica. É importante frisar a aproximação do currículo com as propostas de educação não formal e educação para toda vida apresentada nos capítulos anteriores.

A utilização do currículo vigente com estudos que cada vez mais percebem que os estudantes estão inseridos em uma cultura, trazem suas vivências próprias e são regidos por uma organização política e social, cria a necessidade de olharmos para a Educação Física como um componente curricular comprometido com o desenvolvimento da consciência crítica, capaz de estabelecer um canal para o desvelamento da realidade. Para tanto, as aulas de Educação Física devem refletir, pesquisar e discutir possíveis e necessárias mudanças.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como opção metodológica foi utilizada a abordagem quantitativa descritiva de pesquisa, no intuito de aferir o índice de respostas dos alunos da EJA sobre o papel do componente curricular Educação Física na sua formação escolar e a correspondência com a realidade local.

Segundo Richardson (2009), o método quantitativo representa, em princípio, a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando, conseqüentemente, uma margem de segurança quanto às inferências. Ainda segundo o autor, os estudos de natureza descritiva propõem investigar o que é, ou seja, descobrir as características de um fenômeno como tal, assim, são considerados como objeto de estudo uma situação específica, um grupo ou indivíduo.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o modelo de survey (questionário) para obtenção das informações. Segundo Freitas et al (2000), a pesquisa do tipo survey é caracterizada como a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de um determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população alvo. Dessa forma, optou-se pelo uso de um instrumento já validado (COSTA, 2015) na comunidade acadêmica, apenas adaptando-o à realidade local.

O modelo adotado por Costa (2015) é composto por 5 grupos de itens que podem ser compreendidos assim:

- Grupo 1: caracterização dos indivíduos;
- Grupo 2: escala de intenções em participação nas aulas;
- Grupo 3: concepção de aulas de Educação Física;
- Grupo 4: objetivos de participação nas aulas;
- Grupo 5: escala de percepção sobre o comportamento da turma nas aulas.

Os grupos 2 e 5 são configurados dentro do princípio da escala de Likert (1932). No modelo proposto por Likert (1932), os questionários versam sobre uma série de perguntas ao indivíduo sendo as respostas colocadas em nível de gradação indicando o grau de concordância ou discordância a determinada afirmação. Dessa forma, atribui-se valores para cada um dos itens analisados, possibilitando aferir a força e relação entre os itens e as

posições dos sujeitos da pesquisa. Assim, o questionário foi adaptado (apêndice A) no intuito de assegurar a devida adequação aos propósitos desse estudo.

Os dados coletados foram tabulados em uma planilha eletrônica e analisados no software SPSS 22. Como forma de análise das informações obtidas e dispostas na base de dados, foram aplicados os modelos empregados na análise estatística básica, com médias, medianas, desvio padrão, bem como na análise inferencial de correlação entre os itens. Para a verificação da distribuição dos dados será aplicado o teste de Kolmogorov-Smirnov, indicado para amostras superiores a 30 indivíduos.

A população investigada foi composta de alunos da EJA noturno, vinculados a uma escola localizada no Riacho Fundo 2, região administrativa do DF – Escola da Rede de Ensino Público do Distrito Federal. A amostra foi composta por alunos maiores de 18 anos que compõem a totalidade de matrículas nessa modalidade de ensino (EJA), podendo, dessa forma, ser considerada como uma amostragem censitária.

Em razão do Coronavírus SARS-CoV-2 (Covid-19), para minimizar potenciais riscos à saúde e a integridade dos participantes e dos pesquisadores, medidas de prevenção em conformidade com a Agência Nacional de Vigilância Sanitária (NOTA TÉCNICA Nº 26/2020/SEI/COSAN/GHCOS/DIRE3/ANVISA) foram adotadas antes e durante as coletas, como: uso de máscaras, lavagem das mãos com água e sabão/sabonete, desinfecção com álcool 70% dos materiais e equipamentos e disponibilização de álcool em gel para todos os participantes.

Destaca-se que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá, sob o número CAAE 55342021.3.0000.0104.

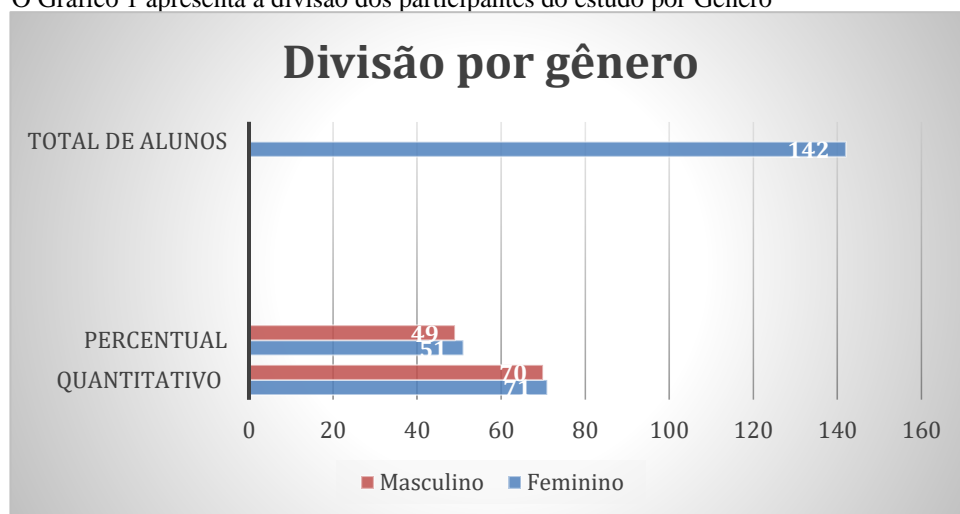
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Caracterização

A coleta de dados foi realizada durante o ano de 2022, na escola pública CED 01, do Riacho Fundo II - DF, com N amostral de 142 alunos, sendo 72 declarando gênero feminino e 70 do gênero masculino.

Dessa forma, iniciou-se o processo de cruzamento de variáveis disposto no programa SSPS, direcionados no sentido de relacionar os 5 grupos propostos no questionário por Costa (2015). As questões apresentadas após a tabulação dos dados obtidos serão discutidas a seguir. O gráfico 1 apresentado abaixo, mostra a divisão dos estudantes que participaram da pesquisa divididos por gênero.

O Gráfico 1 apresenta a divisão dos participantes do estudo por Gênero



Fonte: Pesquisa autores, 2023

A divisão por gênero apesar de não ser foco desse estudo, nos indica números bem próximos de homens e mulheres nas turmas pesquisadas, o que traz à luz de se tentar aproveitar a divisão equilibrada entre os gêneros para que se utilize de análise de conteúdos históricos da EDF, em que podemos aproveitar várias maneiras de atuação desse componente curricular, possibilitando a inserção dos alunos sem a segregação de qualquer natureza pré-estabelecida (CASTELLANI FILHO, 1988).

A tabela 1 apresenta a divisão dos estudantes pelo ano / etapa escolar pertencente.

Tabela 1 – Etapa/Idade Escolar

Etapa Escolar	Frequência	%
6EF	7	4,9%
7EF	9	6,3%
8EF	8	5,6%
1EM	37	25,9%
2EM	31	21,7%
3EM	50	35%
TOTAL	142	100%

Fonte: Pesquisa autores, 2023

Com relação aos dados do gráfico 1 e tabela 1 no total de 142 participantes da pesquisa, 72 (50,3%) declararam do gênero feminino e o restante 70 (49%) declaram do gênero masculino. Desses, com maioria no ensino médio. O total de alunos são divididos em diferentes etapas do ensino disponíveis e ofertadas na EJA do DF, sendo 50 (35%) da 3ª etapa - a maioria do 3º segmento; 31 (21,7%) da segunda etapa; 31 (21,7%) e 37 da primeira etapa (25,9%). Portanto, 118 participantes pertencem ao 3º segmento (82,6%) do total do N amostral.

Abaixo a tabela que representa a divisão dos estudantes por faixa etária.

Tabela 2 – Divisão dos participantes por faixa etária

Faixa Etária	Frequência	%
Até 20 anos	101	70,7%
De 21 a 40 anos	30	21%
De 40 a 60 anos	9	6,3%
Acima de 60 anos	2	1,4%
TOTAL	142	100%

Fonte: Pesquisa autores, 2023

Com relação à tabela 2, identifica-se a idade dos participantes corroborando com Haddad (2000), que sinaliza ao reduzir as idades para o ingresso nos cursos e exames supletivos, a lei 9394/96 contribuiu para um aumento significativo do fenômeno da juvenilização da EJA. Ainda, esses estudantes, ao terem um insucesso escolar no ensino regular, em decorrência de diversos fatores, os quais devem ser também estudados, são transferidos para a EJA e “deparam-se com uma pluralidade de sujeitos de idades distintas, adultos e idosos, de cultura, de identidades e perspectivas diversas”.

A tabela 2 demonstra que estudantes entre 19 e 62 anos juntos, representam 119, ou seja, 66,6% do total de participantes. Embora o percentual dessas faixas etárias seja maior, é considerável o índice de estudantes jovens com 18 anos de idade (36,4%) na EJA. Considerando, contudo, que a recorrente juvenilização da EJA tem apresentado o surgimento de novos desafios e possibilidades, os quais precisam ser discutidos e refletidos com o objetivo de promover uma educação que não permita apenas a abertura ao ensino, mas a qualidade, a permanência e o sucesso dos sujeitos que dela participam (MIRON; SCHARDOSIN 2021).

Com relação à juvenilização, EDF e EJA Mello (2019), afirma que

Ao pesquisar o processo de juvenilização da EJA na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre por exemplo, destaco as dificuldades dos gestores e professores em lidar com o público adolescente nessa modalidade de ensino. Chamo atenção para as causas que vem produzindo esse fenômeno e o despreparo das escolas para o enfrentamento de tal situação: O desafio posto para a escola pública hoje, e não apenas para a EJA, é como dar um tratamento a esses adolescentes, repensando a própria estrutura de organização escolar e curricular, inclusive aquela que supomos alternativa à escolar tradicional e que já vimos construindo nesses anos todos. (MELLO, 2009, p.8)

Diante desse desafio trazido pela juvenilização, Franchi e Ghunter (2018) enfatizam a necessidade de repensar as rotinas escolares, seus tempos e espaços pedagógicos, sendo necessário problematizar as fragilidades de um sistema escolar que não se apresenta compatível à realidade na qual o jovem está inserido. A EJA, nesse sentido, em virtude de seu regramento legal, apresenta condição para inovações e ousadia, dada a flexibilidade que lhe é permitida no que diz respeito à organização dos tempos e espaços pedagógicos. O que se observa, no entanto, é que, muitas vezes, essa flexibilidade é convertida em um ensino precário e aligeirado.

Dessa forma, com o fenômeno da juvenilização na EJA, é possível vislumbrar perspectivas de fortalecimento da presença da EF na EJA, mesmo que o cenário ainda apresente muitas dificuldades e resistências a isso. É possível garantir e buscar meio de perspectivas críticas que sinalizem para uma formação conectada às necessidades e especificidades dessa modalidade de ensino que, politicamente posicionada, possa estar no sentido de assegurar uma educação de boa qualidade. (CARVALHO 2011; FRANCHI, GHUNTER, 2018).

4.2 Escala de intenções em participação nas aulas

Nessa escala denominada aqui de “intenções em participação nas aulas”, foram selecionados questionamentos aos alunos sobre comportamento durante as aulas de EDF, durante as explicações das atividades a serem realizadas e ainda sobre a atenção dos estudantes aos comandos do professor.

Segue portanto na tabela 3 perguntas que revelaram as respostas sobre participação e comportamento dos alunos durante as aulas de EDF.

Tabela 3 – Participação e Comportamento durante as aulas de EDF

Pergunta	Nunca		Raramente		Poucas Vezes		Muitas Vezes		Quase Sempre		Sempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Quando meu professor de EDF explica as atividades aproveito para falar e conversar com meus colegas.	37	25,9	31	21,7	32	22,4	16	11,2	17	11,9	9	6,3
Quando meu professor de EDF explica as atividades, eu presto atenção para compreender bem e aprender mais.	-	-	3	2,1	3	2,1	13	9,1	43	30,1	80	55,9
Quando o professor de EDF explica o que fazer, eu presto atenção.	2	1,4	4	2,8	3	2,1	16	11,2	37	25,9	80	55,9
Quando o professor de EDF está ajudando um colega meu, ou estou esperando minha vez na atividade ou eu aproveito para conversar.	34	23,8	30	21	37	25,9	17	11,9	13	9,1	11	7,7
Quando estou à espera da minha vez para realizar minhas atividades,	1	0,7	9	6,3	11	7,7	34	23,8	35	24,5	52	36,4

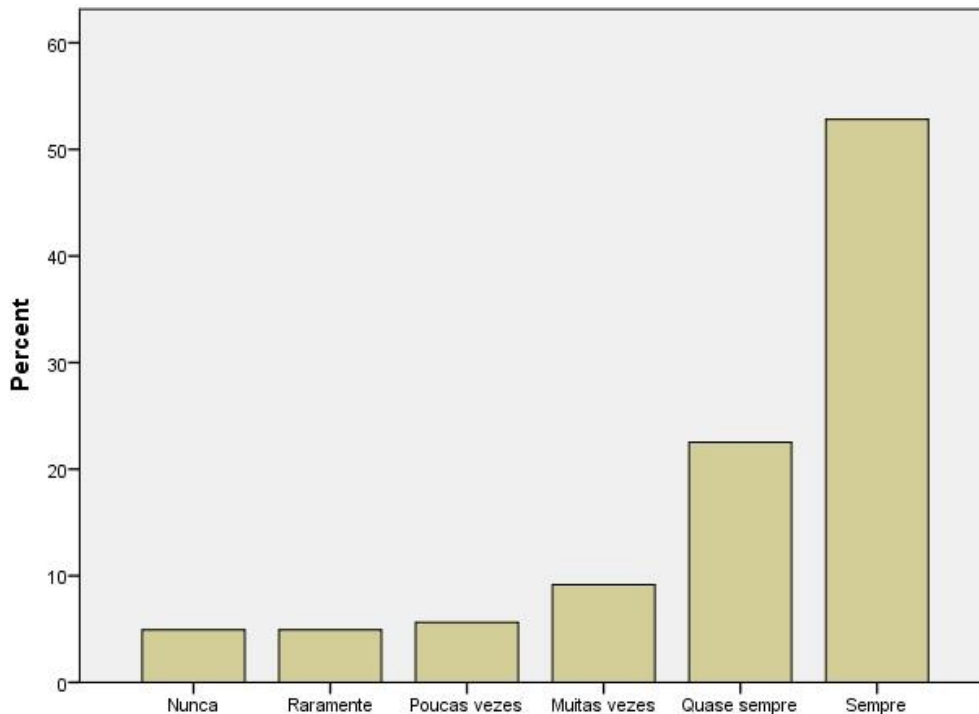
procuro estar em silêncio e atenção.												
--------------------------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Pesquisa autores, 2023

Dados obtidos na tabela 3 indicam que o bom comportamento entre as explicações corrobora com a ideia central de que existem diferentes formas de abordar os alunos para as aulas de EDF. No entanto, mesmo o gráfico apontando uma maioria que consegue se interessar pela aula, nem todos os alunos são participativos. Assim, como nem todas as aulas de EDF chamam a atenção dos alunos, o que aponta para que não são todos os alunos que possuem facilidade de se identificar com o conteúdo proposto na aula. É comum também e necessário evitar atividades que excluem os alunos e, como proposto nesse estudo, é importante lançar mão dos interesses e das realidades de acordo com experiências cotidianas, inclusive (PEREIRA, 2006; DARIDO, 2003; BALBÉ, 2008).

O gráfico 2 representa dados sobre EDF motivação e escola.

Gráfico 2: EDF/Motivação/Escola



Fonte: Pesquisa autores, 2023

Conforme demonstra o gráfico 2, 107 (74,8%) participantes responderam que “quase sempre” e “sempre” as aulas de EDF incentivam a frequentar a escola. Fator esse importante e

que pode ser significativo na aproximação do aluno da EJA com a escola. No entanto, deve-se ter preocupação em que o interesse pelas aulas de EDF não devam eximir o professor de um planejamento prévio. Dessa maneira, as aprendizagens e/ou os desenvolvimentos procurados são fundamentais para todos os alunos da turma. Assim, a participação ou não na aula não deve ser simplesmente uma escolha do aluno, o que não significa ignorar o interesse dos estudantes, mas ter este como fator adicional para potencializar sua participação (GONZALES; FENSTERSEIFE, 2006).

Na tabela 4, os dados exemplificados que relacionam comportamento adequado com boas notas.

Tabela 4 – Percentual relacionando comportamento com boas notas

Pergunta	Nunca		Raramente		Poucas Vezes		Muitas Vezes		Quase Sempre		Sempre	
	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
Para que meu professor de EDF me dê uma boa nota, eu realizo todas as atividades propostas.	1	0,7	9	6,3	11	7,7	34	23,8	35	24,5	52	36,4
Para que meu professor de EDF me dê uma boa nota, eu me esforço para realizar as atividades durante as aulas.	2	1,4	2	1,4	2	1,4	20	14	32	22,4	84	58,7

Fonte: Pesquisa autores, 2023

Na tabela 4 “quase sempre” e “sempre” foram selecionadas por 80% dos participantes que relacionaram interesse, nota e aprovação. Portanto, em ambas tabelas a compreensão da maioria é de que interesse e esforço estão relacionados à aprovação ou à nota no componente curricular. Percebe-se, nesse sentido, sem compreender a relevância das mensurações do processo avaliativo, ser necessário refletir e discutir a necessidade de uma organização curricular em EDF que aponte para a construção de uma identidade escolar. Este processo envolveria a discussão sobre quais conteúdos seriam mais relevantes e qual a abordagem mais significativa para eles em cada nível de ensino, sobre como se articulariam entre si e com o PPP da unidade escolar e do sistema de ensino de uma maneira geral, revestindo a EDF de uma identidade pedagógica institucional (DARIDO; SOUZA, 2009).

Ainda na tabela 04, ao mesmo tempo e de forma não conflitante, o estudo não buscou comparação nem estabeleceu uma hierarquia. Cento e vinte e três alunos (86,6%) dos participantes responderam “sempre” e “quase sempre” prestam atenção na aula para aprender e compreende mais. Cenário ideal, portanto, que não aconteça a articulação em um fenômeno isolado, isso se evidencia na forma como o professor propicia que os alunos se envolvam com o “objeto” de trabalho, com vistas a potencializar a aprendizagem (SILVA et al, 2010).

Com relação à intenção de participação das aulas de EDF, ao colocar-se em evidência o interesse e nível de atenção pela explicação das aulas, oitenta e um participantes (81%) responderam “sempre” e “muito” quanto à percepção no bom comportamento, 31 responderam “alguma coisa”, “pouco” e “quase nada”. Para Leontiev (2004) a motivação e comportamento para aprender deve ser determinada pelos valores que sustentam e justificam a aprendizagem. Por isso motivar e se comportar de forma a receptionar da melhor forma o conteúdo proposto, é papel fundamental nas aulas da EJA.

Abaixo a tabela que teve como objetivo relacionar aulas práticas, jogar bola e participação nas aulas.

Tabela 5 – Relação entre aulas práticas/jogar bola com a participação nas aulas

Pergunta	Nunca		Raramente		Poucas Veze		Muitas Veze		Quase Sempre		Sempre	
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Durante as aulas de EDF, prefiro mais aulas práticas do que aulas teóricas em sala.	3	2,1	1	0,7	13	9,1	26	18,2	29	20,3	70	49
Quando a aula não é jogar bola, eu prefiro não fazer.	46	32,2	23	16,1	31	21,7	13	9,1	11	7,7	18	12,6

Fonte: Pesquisa autores, 2023

Conforme demonstrado na tabela 5, 99 alunos (69,3%) responderam “sempre” e “quase sempre”, relacionando a participação quando a aula é prática e não teórica. Pode-se fazer um paralelo também que experiências ao longo da vida e educação ao longo da vida sejam determinantes na escolha e interesse pela aprendizagem.

Ao colocar-se em evidência a preferência pelas aulas práticas do que as teóricas quase sempre e sempre, num total 69,3 %, indicam que preferem as entidades práticas em detrimento às atividades teóricas. No entanto, com relação à pergunta: “Quando a aula não é jogar bola eu prefiro não fazer”, quase metade dos alunos (48,3%) afirmam que nunca ou raramente adotam esse comportamento, indicando que a participação nas aulas acontece independentemente do tipo de atividade que seja proposta. Dados corroboram com o potencial de aproximação de que a EDF com estudantes seja nas aulas ditas teóricas, seja nas práticas mesmo que o esporte (o jogar bola) não seja atividade principal. Fato esse necessário para que se aproveite as aulas e seus diversos conteúdos para minimizar o fato histórico de crise de identidade ou de pouca importância da EDF no cenário escolar.

Portanto, convém ao professor mediar e diversificar as estratégias de abordagem dos conteúdos de maneira que além de integração, a construção e descoberta de possibilidades reais de apropriação do conhecimento sejam garantidas. Assim, a aprendizagem significativa para o aluno deve oportunizar potencialidades não seletivas, garantindo que dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais sejam contempladas, indicando para uma prática pedagógica além do saber fazer (BRASIL, 1998; DARIDO, 2003).

4.3 Concepção das aulas de Educação Física

Essa parte do questionário denominada concepção das aulas de EDF traz à tona e de forma direcionada aos alunos, as suas percepções acerca das características de uma de EDF. Abaixo a definição dos textos apresentados aos alunos para definir as aulas de EDF e o gráfico que ilustra a resposta dos estudantes sobre cada texto.

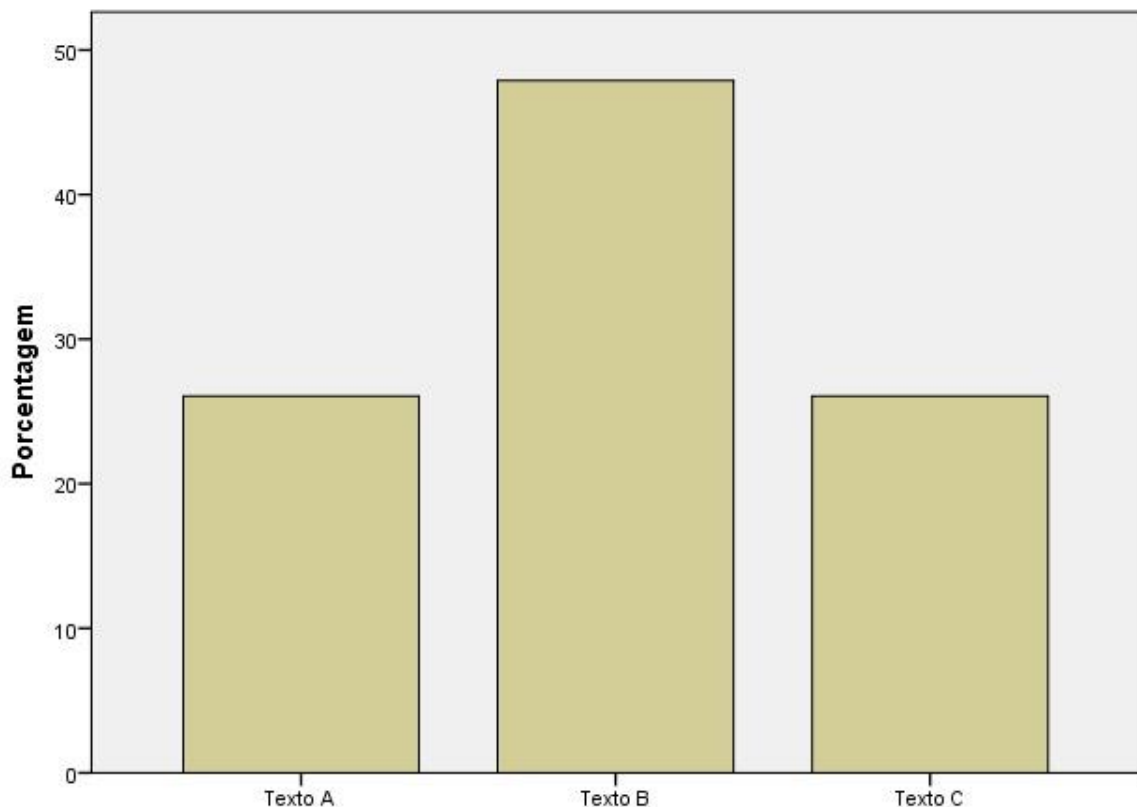
No texto A as aulas de Educação Física deveriam ser agradáveis como intervalos entre as matérias. O Professor de Educação Física não deveria dar muita importância à aprendizagem, mas valorizar sobretudo o divertimento e a alegria. Nesse texto então temos a compreensão de uma EDF com ênfase no lúdico e diversão.

No texto B, as aulas de Educação Física deveriam solicitar bastante esforço para desenvolver a flexibilidade, força, velocidade e resistência. Assim, o enfoque e a compreensão de EDF fica voltada para saúde e prática de atividade física. A compreensão de

que o papel da Educação Física, na escola, consiste em ser o de auxiliar na recuperação, aquisição e manutenção da saúde é bastante aceita pelo imaginário social, sendo a resposta mais prontamente dada por grande parte dos professores, inclusive da área e de outros profissionais. O argumento mais utilizado em favor dessa visão é o de que o ser humano nunca foi tão sedentário, inativo e obeso. Assim, o papel da Educação Física seria o de substituir o trabalho corporal antes realizado para a própria sobrevivência (NAHAS, 1997; GUEDES e GUEDES, 1996).

No Texto C, as aulas de Educação Física deveriam, habitualmente, dar muitas oportunidades para aprendizagem, sobretudo, o conhecimento do corpo e uma amplitude maior de conteúdos relacionados ao lazer, esporte, jogos e saúde. No gráfico 3 apresentamos então qual texto representa melhor as aulas de EDF na visão dos alunos.

Gráfico 3 - Qual texto representa melhor as aulas de Educação Física



Fonte: Pesquisa autores, 2023

A tabela 7 contém dados do questionamento realizado aos alunos onde foram apresentados três textos identificados como texto A, B e C, sendo que cada texto apresentava características das aulas de EDF.

Tabela 7 – Qual texto representa melhor as aulas de Educação Física?

Perfil	Frequência	%
Texto A	37	26,1
Texto B	68	47,9
Texto C	37	26,1
TOTAL	142	100

Fonte: Pesquisa autores, 2023

Atualmente, segundo Darido (2012), coexistem, na área da Educação Física, diversas concepções sobre qual deve ser o papel da Educação Física na escola. Essas concepções têm em comum a tentativa de romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional e, nesse sentido, foi dado oportunidade aos alunos de três textos que dialogam com os objetivos e papel da EDF na escola.

O texto B foi o mais escolhido com 47,9% dos alunos. Percebe-se que percepção dos alunos na visão de que a EDF é relacionada à atividade física, ao esforço e ao esporte. Ao longo das últimas décadas, mesmo com diversas tendências e propostas pedagógicas em EDF, conteúdos ligados aos esportes e pressupostos tradicionais ainda permanecem. Apesar disso, ainda existe uma forte inclinação com os esportes e, diante dessa realidade, pode explicar essa prevalência no entendimento dos alunos sobre o papel da aula de EDF. (DARIDO, 2003; GASPAR e MIRANDA, 2009).

Darido (2003) afirma ainda que diante dessa realidade, existe uma parcela significativa de alunos sem interesse pelas aulas de EF. Os alunos relatam que os conteúdos são sempre os mesmos, dificultando a participação. Necessário então que o professor de EDF deva significar outros conteúdos para além do esporte e deve estar atento aos anseios dos alunos (CHICATI, 2000), sendo a escola um espaço onde a EDF, independente do conteúdo, pudesse ensinar conceitos, atitudes e experiências de movimentos relevantes para a vida dos jovens e adultos inseridos no contexto do estudo.

Abaixo a tabela 8 que ilustra a representação das aulas a partir do princípio da motivação.

Tabela 8 - Representação das aulas a partir do princípio da motivação

Motivação	Representação simbólica das aulas de Educação Física					
	Texto A		Texto B		Texto C	
	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%	<i>F</i>	%
Conviver	12	32,4	17	25,0	8	21,6
Passar de ano	12	32,4	19	27,9	9	24,3
Aprender	4	10,8	7	10,3	3	8,1
Me divertir	2	5,4	10	14,7	2	5,4
Ter mais saúde	4	10,8	9	13,2	6	16,2
Praticar Esporte	3	8,1	6	8,8	9	24,3
Total	37	100,0	68	100,0	37	100,0

Fonte: Pesquisa de Autores 2023

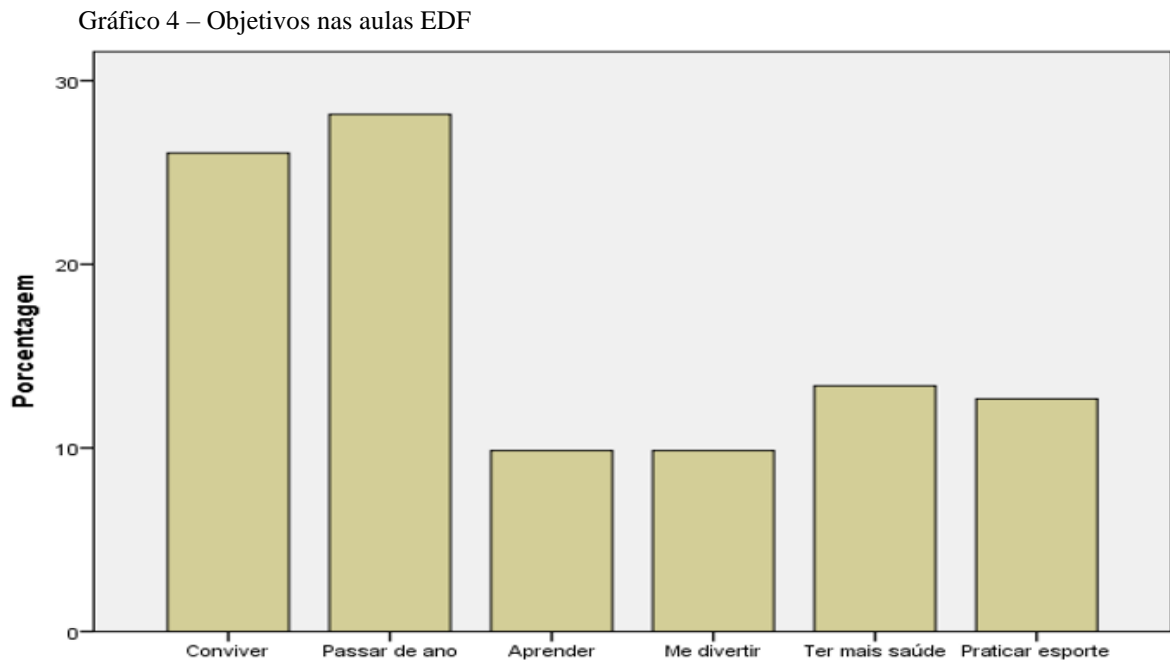
A tabela 8 mostra a relação entre motivação e a compreensão do que é uma aula de EDF. Independente da concepção, a relação principal que se estabelece para a maioria, com o “passar de ano”, indica apenas o cumprimento “pro-forme” de uma exigência burocrática de aprendizagem, sem que com isso a interpretação da importância da disciplina tenha significado expressivo. Isso pode ser verificado quando olhado a motivação “aprender”, que é uma das que menor relação se estabelece na visão dos alunos, sendo superado apenas pelo entendimento da disciplina como puramente uma motivação focada na “diversão”.

Ainda sobre a tabela 8, “conviver” e “passar de ano” foram as escolhidas, fato que nos chama a atenção para que se continue a reflexão do papel da EDF na escola, e da compreensão dos alunos de como deve ser tal componente curricular na perspectiva pedagógica e escolar. No entanto, nos participantes que escolheram o texto C como preferido, que trata das diversas oportunidades, a prática esportiva foi a segunda mais escolhida e reflete o potencial de aproximação do esporte como conteúdo que contemple aprendizagens significativas, busca e melhoria de saúde, além do caráter sociocultural envolvido em suas possibilidades.

4.4 Escala Objetivos de Participação para as aulas de EDF

Esse item do questionário contém perguntas sobre participação, cooperação e comportamento dos alunos nas aulas de EDF na EJA.

No gráfico a seguir, os alunos fizeram opções em ordem de prioridade, sem exclusões, sobre como cada um compreende como objetivo principal da EDF na escola, passando por conteúdos desse componente curricular e opções relacionadas ao aprendizado, convivência, diversão e, por fim, o de finalizar com aprovação ou êxito a etapa ou ano escolar.



Fonte: Pesquisa de Autores 2023

No gráfico 4, que trata do objetivo do aluno de forma geral com relação à EDF na escola, temos que mais de 50% dos estudantes que responderam ao questionamento indicaram que conviver e passar de ano seria o mais importante no cotidiano das aulas e da EDF. Podemos fazer um paralelo, então, com as dificuldades relacionadas ao aprendizado e interesse dos alunos e até a percepção da importância da aula de EDF. Compreende-se, a partir daqui, que o aluno não tem tanto interesse nem em aprender nem em conteúdos históricos da EDF, como por exemplo, saúde e esporte.

O esporte no contexto da escola e da EJA de forma constante se constituiu como uma das atividades mais citadas e valorizadas nas aulas de EDF. No entanto a pesquisa mostra que esse não é reconhecido com grande importância. Autores destacam que ainda hoje a EDF deve além da prática focar na finalidade pedagógica enquanto conteúdo relevante na formação de subjetividades. A ideia de que ensinar o esporte seja somente praticá-lo afasta a proposta de que se reconhecer o esporte como fenômeno social. Por isso a escola deve para além da importância da prática esportiva, propor reflexão e tematização sobre a temática, (KUNZ, 2001, BRACHT *et al*, 2003).

Na temática saúde, conteúdos e suas diversas vertentes. Também sem ser considerada de grande importância por parte dos alunos a transmissão de conhecimento de saúde no Brasil nas escolas, quando efetivada, tem se realizado por meio de meras informações sobre os aspectos biológicos do corpo, a descrição de doenças e suas causas e de hábitos e de higiene. Estas situações não são resolutivas para que os alunos desenvolvam atitudes de vida saudável (BRASIL, 1998).

De forma a reforçar a ideia do ensino errôneo da saúde, Peregrino (2000) afirma que o ensino é linear e tradicional, seguindo uma complexidade crescente, mas fragmentada, não há uma relação dos assuntos de saúde com o contexto social e cultural dos alunos

Com relação ao objetivo de passar de ano, compreende-se que seja um reflexo dos modelos de narrativas predominantes na escola, em que Finkel (2008) afirma que transmitir a informação desde a cabeça do professor até o caderno do aluno, para que este transfira a informação do caderno para a sua cabeça para passar em exames, trata-se de um modelo que está voltado para a aprendizagem de informações específicas a curto prazo. Pouco resta dessa aprendizagem após algum tempo. Ao contrário, a educação deveria buscar aprendizagens relevantes, de longa duração, que alterassem para sempre nossa apreciação do mundo, aprofundando-a e ampliando-a. A esses objetivos poderíamos acrescentar a crítica, ou seja, apreciação crítica do mundo (MOREIRA, 2005).

Com relação à convivência, percebe-se com importância relevante a necessidade do diálogo e interação social dos alunos. Deve-se incentivar diálogos e interações nas relações dentro da escola (VYGOSTKY, 1988; FREIRE 1996; FINKEL 2008). O objetivo, no entanto, ao enfatizar, incentivar convívios e relações na escola deve ser mediado pelo professor,

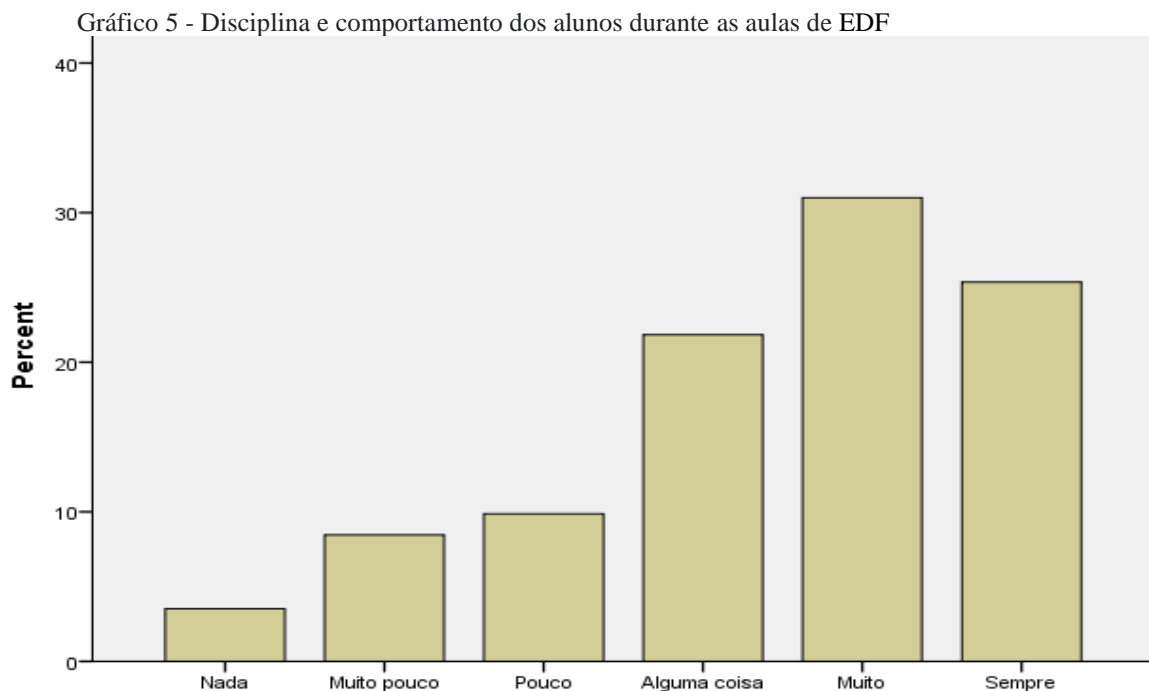
dialogando com aluno e materiais educativos do currículo, compartilhando significados (MOREIRA, 2005).

Dessa forma, Carlan *et al* (2012) compreende que a EDF deve também mergulhar numa concepção teórico-prática que consiga alcançar proposições críticas e valorizadas em sociedade na busca um a saber fazer e o saber sobre as práticas e conteúdos propostos.

4.5 Escala de percepção sobre o comportamento da turma nas aulas

Esta escala em formato de questionário, com respostas na escala likert, indagou os estudantes sobre o comportamento, disciplina e sua relação com a participação da turma nas aulas de EDF na EJA.

No gráfico 5 segue dados sobre disciplina e comportamento dos alunos durante as aulas de EDF.



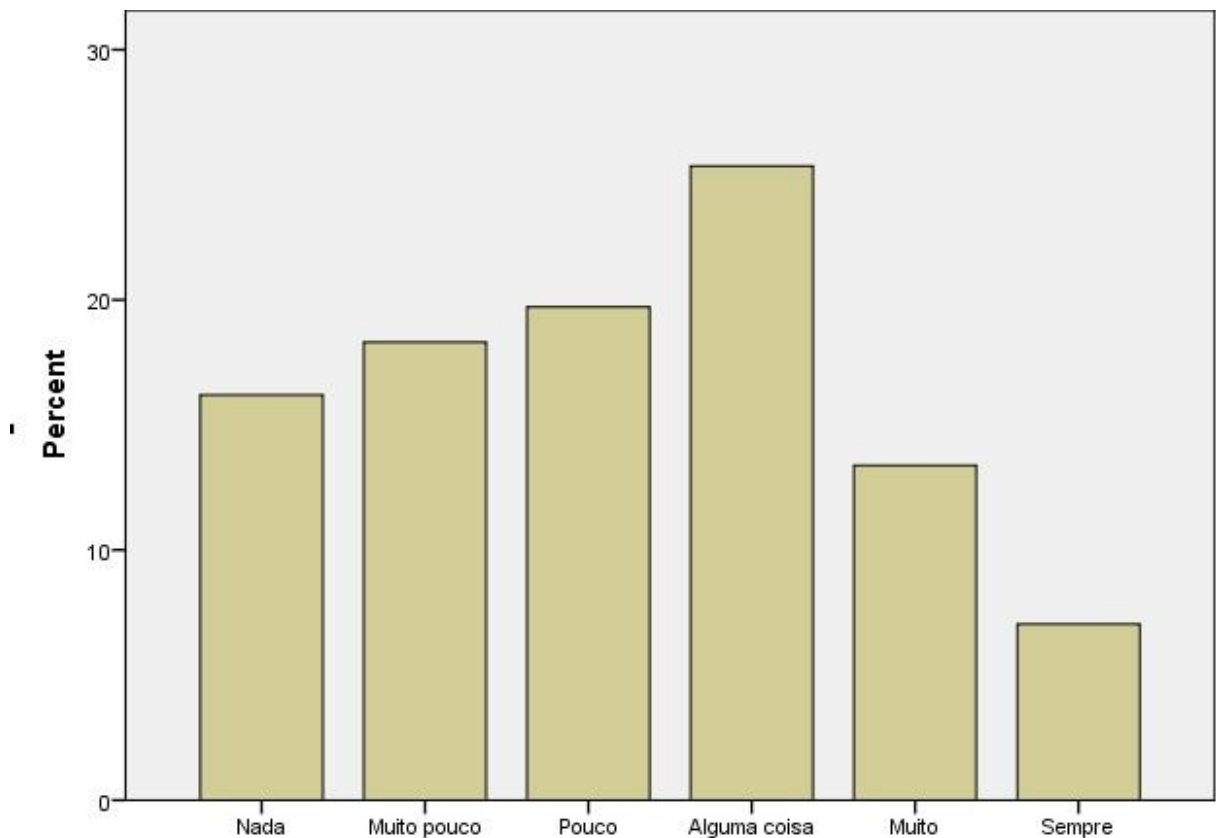
Fonte: Pesquisa autores, 2023

No gráfico 5, sobre disciplina e comportamento dos alunos durante as aulas de EDF, 70% responderam “sempre” e “muito” quando o questionamento foi se os estudantes são disciplinados durante as aulas. Na escola, na EJA e nas aulas de EDF, o ideal é que o respeito seja alcançado pelos professores de forma harmoniosa, sem tentar impor a sua autoridade a

todo custo, isso porque essas posturas rígidas, energéticas não vão apresentar nenhuma criatividade nos educandos, pelo contrário, fazem com que os professores não esperem os alunos nem ao menos revelarem seus gostos (FREIRE,1997; DARIDO, 2008; PIRES, 1999). Para Freire (1997) procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem.

Abaixo o gráfico 6 que mostram as resposta dos alunos com relação a cooperação nas aulas de EDF.

Gráfico 6 - Cooperação nas aulas de Educação Física



Fonte: pesquisa autor, 2023.

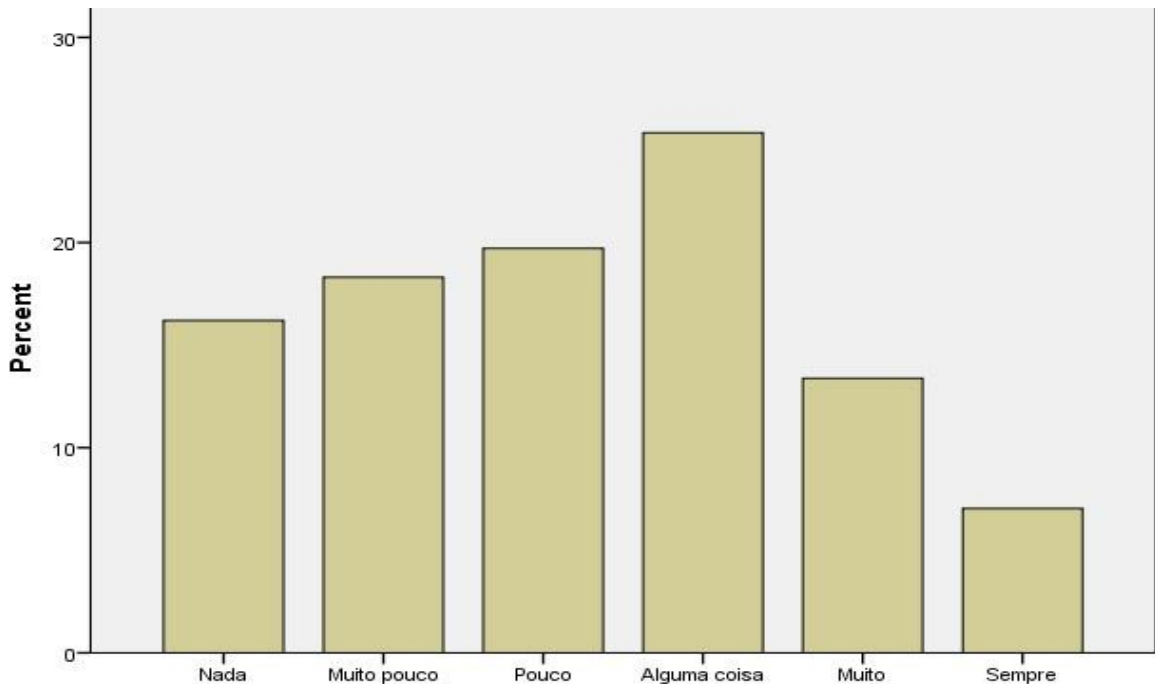
Correia (2007) afirma que EDF escolar é historicamente influenciada pelo esporte de rendimento e com predominância do espírito competitivo em busca sempre um vencedor, além de facilmente incorporar a competição como elemento fundamental de sua existência. Lovisoló (2001, p. 109) confirma isso, da seguinte forma: “considero que a competição que se

expressa em ganhar e perder é a alma do esporte” e “creio, portanto, que se há atividade esportiva na escola, algum grau de competição estará presente”. Essa visão (compartilhada por muitos professores) demonstra o quanto ainda é recorrente o polêmico ideal de uma EF escolar que supere a predominância das concepções competitivista e esportivista.

Sob essa perspectiva, as aulas são orientadas pela adaptação do esporte de rendimento às condições estruturais da escola, criando o processo de esportivização das atividades e reforçando o “mito da competição” (CORREIA, 2006). Mito que acaba perpetuando uma concepção equivocada de que o aluno precisa aprender a competir para sobreviver às adversidades sociais, políticas e econômicas da vida, lutando contra seus pares. Por isso, entendemos a importância e a relevância de estudarmos e refletirmos sobre a proposta dos JC como possibilidade de intervenção teórica e prática nesse contexto polêmico. Para Bertrand (2001), a educação do futuro exigirá das crianças e jovens de hoje a formação de valores diferentes da competição, da segregação e do racismo, a EF escolar e os JC podem e devem assumir tal desafio (CORREIA, 2006).

No gráfico 7, apresentamos então o resultado das respostas, quando os alunos foram questionados se existe cooperação durante as aulas de EDF.

Gráfico 7 - Participação nas aulas de EDF



Fonte: Pesquisa de Autores, 2023.

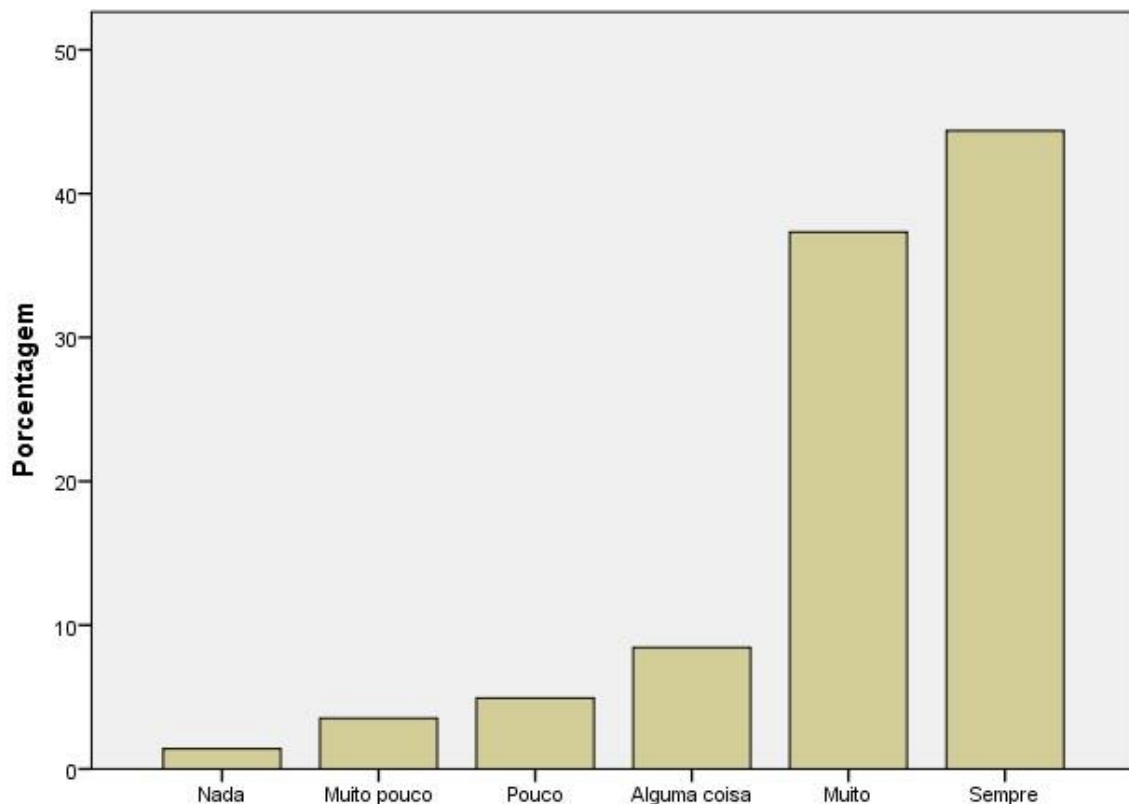
A maioria dos alunos consideram colaboração e cooperação “sempre” ou “muito” importantes nas aulas e atividades. No entanto, 29,4% dos alunos ainda não consideram a colaboração importante ou não se sentem num ambiente de colaboração. Muito pode ser heranças das atividades competitivas.

A cooperação e colaboração nas aulas de Educação Física são oportunidades privilegiadas para se desenvolver relações que despertem a solidariedade, a liberdade responsável e a cooperação. Dessa maneira, o sentido de cooperação pode ser um aliado fundamental, pois a cooperação pode ser aprendida assim como a competição o foi. Sendo assim, o compromisso dos educadores é o de despertar o senso crítico para as questões sociais (SOLER, 2006; BROTTTO, 2001; SOARES, 2002).

O estudo de Almeida e Cauduro (2007) sobre o desinteresse da Educação Física no ensino médio, propôs investigar os motivos que levam os alunos a se desinteressarem pelas aulas de educação física escolar. No resultado, percebeu-se que apesar de existir uma situação de insatisfação, queixas, nenhum tipo de orientação ou estímulo é oferecido pela escola ao aluno que não comparece nas aulas, os alunos falam em indiferença.

No gráfico 8 mostramos a relação entre motivação e EDF de acordo com os alunos.

Gráfico 8 – Motivação e Educação Física

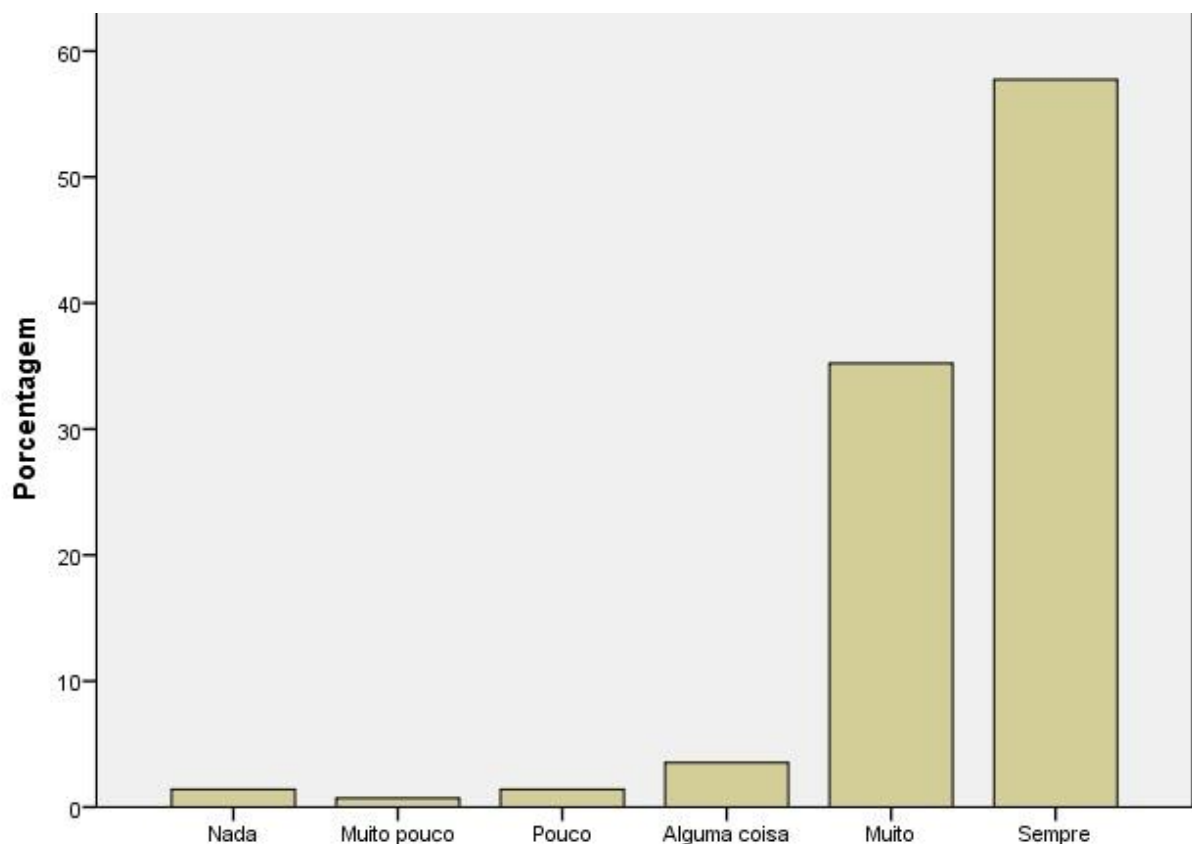


Fonte: Pesquisa de Autores, 2023.

No gráfico 8, identificamos que 81,2 % da turma declara que gosta de pertencer à turma. A escola e as aulas de EDF devem, ao mesmo tempo em que oferecem espaço para as singularidades, reconhecer nelas a universalidade das experiências humanas e, portanto, a possibilidade de aceitá-las, compreendê-las e compartilhá-las. Especialmente quando constantemente acompanhado dos sentimentos de acolhimento e de reconhecimento do aluno pela escola, o sentimento de pertencimento aprofunda a percepção do aluno, em grande medida inconsciente, de que ele pertence àquele espaço, de que a escola é seu local natural, de que grande parte de suas oportunidades de crescimento e felicidade está ali. Reconhecer é, portanto, uma maneira profunda de dizer ao aluno que somos todos participantes de uma mesma história (VILELA; ARCHANGELO, 2013).

Abaixo então o gráfico que indaga os alunos sobre gostar ou não das aulas de EDF.

Gráfico 9 – Eu gosto de aulas de Educação Física



Fonte: Pesquisa de Autores, 2023.

No gráfico 9, as opções “sempre” e “muito” contabilizam que 92,3% dos estudantes afirmaram gostar das aulas. Nesse sentido, o interesse pelas aulas de Educação Física parece estar em consonância com as expectativas dos alunos. Assim, experiências vivenciadas pelo aluno e suas percepções e opiniões devem ser consideradas e debatidas. Outro fator relevante é que a origem das dificuldades ou desinteresse na Educação Física escolar são os conteúdos ministrados nas aulas, principalmente os que estão relacionados aos esportes. Para que o estudante possa ultrapassar as barreiras impostas a ele durante sua trajetória escolar, é fundamental que o professor conheça o perfil desse indivíduo e trabalhe inicialmente os conteúdos que o aluno demonstra interesse, para depois trabalhar assuntos que são indispensáveis na formação do aluno na disciplina (DARIDO, 2005; ALMEIDA, 2007).

Ainda relacionado ao gráfico 9, identifica-se que a satisfação com as aulas e a importância que os alunos atribuem à Educação Física são variáveis que estão associadas. Foi observado que no grupo que avalia a EF como importante, a sua maioria “gosta” sempre das aulas (47,9%). O contrário também é verdade, a maior proporção de alunos que julgam que a EF não é tão importante são estudantes que não gostam das aulas. Neste grupo a faixa que vai de “não gosta” a gosta “às vezes” das aulas é de mais de 60% dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início do estudo tem-se a preocupação principal com processo de construção de uma EDF para EJA em que o conceito de uma educação para toda a vida com teor educacional, pautado em conteúdo do componente curricular deva ser a fonte principal das abordagens na escola. Nesse processo a principal, fonte de informações e estudo, além das referências bibliográficas foram as experiências e percepções dos estudantes, para mais fornecer experiências discentes e docentes, coparticipação em ações e reflexões sobre estas, até o “produto final” ora apresentado e discutido.

A EJA deve então adotar currículos, formas de avaliação e de frequência adequadas à realidade dos estudantes, assegurando o direito de todos à educação. A natureza então dessa modalidade deve ir além da aquisição de conhecimentos adquiridos ao longo de sua existência, seus tempos diferenciados e o trabalho como prioridade para a organização dos demais tempos da vida. Portanto, é necessário flexibilizar os processos escolares compreendendo as condições de aprendizagem, participação, frequência e avaliação para que cada jovem, adulto e idoso tenha garantido o direito à educação pública e de qualidade (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Nessa acepção, a Educação de Jovens e Adultos é a representação viva, na escola, da complexidade, diversidade e pluralidade da sociedade brasileira, onde a EDF inserida nesse contexto se mostrou efetiva no sentido de dialogar e aproximar o estudante da aula e da escola.

Sendo um dos focos do estudo a participação e percepção dos alunos, elegemos como participantes deste os alunos como agentes das aulas de EDF na EJA desde suas percepções em todo processo, seus comportamentos e dos colegas. Dessa participação extraímos a essência desse processo, construído a muitas mãos, investigando principalmente elementos de experiências discentes com vistas à participação e à formação continuada docente, além de reflexões sobre estas.

Evidencia-se, a partir dos dados apresentados, que a formação e percepção humana por meio da EDF na EJA, para além do clichê – algo viável não só nas aulas de Educação Física, mas também em momentos das relações durante as aulas, estes tão abandonados na história recente da Educação Física brasileira.

Fez - se necessário também uma revisão sobre a importância da educação, procurando que a qualidade se adeque às necessidades dos alunos e da sociedade, sendo no modelo formal ou não formal de educação. Por isso, ser, saber fazer, saber conhecer, saber conviver, são os 4 pilares que trazem à tona a responsabilidade social também do sujeito como responsável por sua atuação no espaço escolar e social (BENDRATH, 2010).

Quanto ao papel da ENF na EJA, compreende-se uma necessidade de relacionar currículo local e abordagens metodológicas propostas que sinalizam para uma atenção às especificidades desse público, particularmente com o fato de se tratar de educandos que já têm um acúmulo de conhecimentos e experiências a serem consideradas.

A ENF então mostra o necessário impacto de caráter educativo que deve ter na EJA, buscando desenvolver a consciência e pertencimento à comunidade local e educativa. Nesse sentido, articular a educação com os diversos processos de formação dos cidadãos é uma demanda urgente da sociedade atual. Por isso, trabalhar com conceito ampliado de educação deve envolver Educação Formal, informal e ENF (GOHN, 2009).

Outro ponto importante advindo do estudo seria como a EJA se articula e se alimenta da proposta de educação ao longo da vida e trazer reflexões deve indicar uma redefinição da modalidade, procurando excluir a visão compensatória e reduzida da EJA. O processo educacional é essencial ao ser humano e na nossa sociedade, que está em mutação e devemos repensar uma educação permanente para as necessidades da modernidade atual. Educação essa que deve ser permanente e não pode limitar a uma única etapa da vida, aqui em se tratando da EJA, ou que essa modalidade apenas foque a formação geral profissional, sendo

essa a EJA, ou apenas para uma formação geral profissional. Atualmente, os objetivos da educação são variados e não a restringir a uma etapa específica da vida, é necessário para a continuidade dos processos durante todas as fases da vida (SIQUEIRA 2019).

O estudo aponta também ser necessário conferir centralidade às experiências de vida dos educandos da EJA na organização do trabalho pedagógico da EDF, nessa modalidade de ensino. Constatando que as memórias dos educandos são de grande importância no que diz respeito às diferentes práticas corporais, embora nem sempre tenham condições de identificar o modo como foram impressas em seus corpos, os educandos investigados expressam críticas ao fato de que a escola nem sempre reconhece as aprendizagens e bagagem cultural que carregam ao retornar aos estudos, pouco valorizando as experiências que marcam seus corpos.

Como contribuições para a prática pedagógica no cotidiano dos professores de EDF e de demais profissionais da carreira do magistério público do DF, pode ser destacado a proposta de curso com diálogo aos temas abordados nesse estudo como ENF, educação para toda vida, currículo para a EJA, diretrizes pedagógicas e dados da pesquisa feitas com estudantes.

Embora considerando a limitação deste estudo, que discute e analisa um cotidiano tão diverso e peculiar quanto a EDF na EJA, entendemos que a experiência relatada e analisada pode referenciar iniciativas semelhantes. Assim, esperamos que este trabalho contribua para uma necessária ampliação dos estudos sobre a ENF e suas implicações na EDF, na EJA e na escola.

Diante do exposto, evidencia-se que uma das principais missões da EDF, EJA e escola é de cunho socializador, de diálogo com os envolvidos, propiciando o desenvolvimento da identidade dos participantes por meio de aproveitamento das experiências prévias, percepção por parte dos alunos com relação às aulas na EJA, aprendizagens diversificadas e significativas, realizadas em situações educativas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. G. B.; ALMEIDA J., F. F.; Jacques Delors e os Pilares da Educação. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 03, Vol. 02, pp. 12-25, Março de 2018.

ANVERSA A. L. B *et al.* EJA: percepção de autonomia dos alunos nas aulas de educação física. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 01–19, 2020.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens – adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio Soares (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

AROEIRA G., Valéria. O papel da questão social e da educação não formal nas discussões e ações educacionais. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, v. 10, n. 18, p. 65-97, 2008.

BALBÉ, G. P. Educação física escolar: aspectos motivadores. *EFDeportes.com*, **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 13, n. 124, set. 2008.

BARDIN, L. **A análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BENDRATH, E. A. **O Programa Escola da Família Enquanto Política Pública: Políticas Compensatórias e Avaliação de Rendimento**. 2010. 203 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade Ciências e Tecnologia, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/92240>>. Acesso em 05/02/2023.

BENDRATH, E. A. Escola, Educação Não Formal e a Formação do Profissional de Educação Física. de Movimento – **Revista Motrivivência**. Revista de Educação Física da UFRGS, vol. 35, núm. 2, pp 286-300, 2010. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/21758042.2010v22n35p286/18098>. Acesso em 25/11/2022.

BENDRATH, E.A.; GOMES, A. A. La Educacion Física e La Perspectiva de La Educacion No-Formal. **Lecturas: Educación Física Y Deportes**, Ano16 – No 156 – Maio de 2011.

BENDRATH, E. A. **A educação não formal a partir dos relatórios da UNESCO**. 310f. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita, Faculdade Ciências e tecnologia, Presidente Prudente, 2014.

BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação: Educação Física na escola**. Ijuí, RS: Ed. da Unijuí, 2003.

BRANDÃO, C. R. **A Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos: antes e agora**. In: Formação de Educador de Jovens e Adultos - II Seminário Nacional. Maria Margarida Machado (Org). Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 25/08/2021.

_____. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos: Alunos e Alunas da EJA: Caderno 1**. Brasília 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em 28/08/2021.

CANTALEJO, M.S. **Jovens no Limbo: Um estudo exploratório da EJA diurno no Município de Duque de Caxias**. (Dissertação de Mestrado em Ciências Humanas e Sociais), Universidade federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CARLAN, P. et al; O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora". **Movimento**, vol. 18, núm. 4, outubro-dezembro, pp. 55-75, 2012.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

CERQUEIRA, D. D.; COUTINHO GONZALEZ, W. R. Trajetórias e reflexões sobre educação não formal. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 12, n. 23, p. 377-404, 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/919>. Acesso em 04/09/2022.

COOMBS, P. H. **A crise mundial da educação: uma análise de sistemas**. São Paulo: Perspectiva, 1976.

COSTA, J.P.P. **O trabalho coletivo dos professores do Departamento de Educação Física e a Gestão da Ecologia das aulas:** A integração da agenda social dos alunos nas decisões de Planejamento e ação dos professores. 637p. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. Lisboa. 2015.

DAYRELL, J. **A escola como espaço sócio-cultural.** Múltiplos Olhares sobre Educação e Cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola:** questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 08, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola:** realidade, aspectos legais e possibilidades. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

DELORS, J. et al. **Educação:** um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 1998.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação de Jovens e Adultos:** versão final. Brasília: SEDF, 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Censo escolar do Distrito Federal - Brasília:** SEDF, 2020.

DANTAS, R. V. M. **Motivos da Evasão dos Alunos da EJA da Educação Especial.** Orientador: Isabel Oscarlina Marques. 2010. 44f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pós – Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Clínico-Institucional) – Escola Superior Aberta do Brasil – ESAB, Vila Velha, 2010.

FAURE, E. Commission Internationale sur le Développement de l'Education. **Learning to be.** Paris: Unesco, 1972.

FRANCHI, S. ; GHUNTER M.C.C., **Motrivivência**, Florianópolis/SC, v. 30, n. 53., p. 209-225, maio/2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes pedagógicos a prática educativa. (Coleção Leitura) 1996.

FREITAS, H.; OLIVEIRA, M.; SACCOL, A. Z.; MOSCAROLA, J. O método de pesquisa survey. **RAUSP Management Journal**, v. 35, n. 3, p. 105-112, 2000.

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire.** 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Convocados, uma vez mais:** ruptura, continuidade e desafios do PDE. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008a.

_____. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável.** São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008b.

GASPAR, D.; MIRANDA, S. Conteúdos alternativos que desencadeiam a motivação dos alunos nas aulas de Educação Física do Ensino Médio. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE/III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2009. P. 3310-3320.

GHIRALDELLI Jr., P. Entrevista: o plano do heroísmo. **Revista Educação**, nº 129, jan. 2008.

GOHN, M.G. M. Educação Não-Formal, e a relação Escola-Comunidade. **Ecoos Revista Científica**, São Paulo, 2002.

GOHN, M. G. Educação não formal, educador (a) social e projetos de inclusão social. **Meta: Avaliação** | Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Educação física e cultura escolar: critérios para identificação do abandono do trabalho docente. In: **CONGRESO DE EDUCACIÓN FÍSICA: REPENSANDO LA EDUCACIÓN FÍSICA**, Ipef, p. 734-746, 2006.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada.** Porto Alegre. ARTMED. 2001

LIBANEO, J. C. (2002), **Pedagogia e Pedagogos, Para Quê?** 5ªed. São Paulo, Cortez, 2002.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology**. v. 22, n. 140, p. 44-53, 1932.

MELLO, M. **Culturas e identidades juvenis:** na EJA, de quem é mesmo o bagulho. Revista de Educação. Porto Alegre: PMPA/SMED, Escola Municipal de Ensino Médio Emílio Meyer, 2009.

MIRON, K. T. S. ; SCHARDOSIM, C. R. Juvenilização da EJA: possibilidades e desafios na escolarização. **Revista EJA em Debate**, v. 10, n. 17, p. 31-48, jan. /jul. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/3229>. Acesso em: 07 dez. 2022.

MORETTO M. Diálogos sobre a Educação de Jovens e Adultos: da exclusão à transformação social. **Horizontes** v 34, 2016.

MOREIRA, M.A. (2006). **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: Editora da UnB. 185p.

MOURA, A. A. de et. **Fatores condicionantes da aprendizagem de adultos:** estudo realizado na escola de ensino fundamental. 2016. 165f. 2016. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2016.

- NASCIMENTO, Leandra Fernandes do. A EJA e seu ensino na Educação Básica: primeiras aproximações. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 41, 27 de outubro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/41/a-eja-e-seu-ensino-na-educacao-basica-primeiras-aproximacoes>. Acesso em: 23/12/2022.
- NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 4-28 jan./mar. 2018.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- PALHARES, J. A. Quarenta anos na sombra da crise da escola: possibilidades e contrariedades no percurso da educação não-escolar. In: **Colóquio da Secção Portuguesa da Afirse XV**, 15.,2007.
- PEREIRA, R. R. **Diálogos sobre Educação Física na Educação de Jovens e adultos numa perspectiva freiriana**. 163f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, PUC-RS. Porto Alegre- RS. 2013.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIZZOL, S. J. S. Combinação de grupos focais e análise discriminante: um método para tipificação de sistemas de produção agropecuária. **Rev. Econ. Sociol. Rural**, Brasília, v. 42, n. 3, p. 451-468, 2004.
- REIS, R. H.A **Constituição do Ser Humano: amor-poder-saber na educação/ alfabetização de jovens e adultos**. Coleção Políticas Públicas de Educação. Organizadores: Célio Cunha, José Vieira de Sousa e Maria Abádia da Silva. Ed. Autores Associados, 2011.
- RICHARDSON, R. J, **Pesquisa social; métodos e técnicas**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas. SP. Autores Associados. 2012.
- SANTOS, G. L. **Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade**. In: SOARES, L. (Org.). *Aprendendo com a diferença – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SANTOS, M. A. M. T. dos. **A produção do sucesso na educação de jovens e adultos: o caso de uma escola pública em Brazlândia**. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília, DF: UnB, 2007. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/3031>. Acesso em: 16/05/2022.
- SEEDF, **Dados escolares. EJA**. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Governo do Distrito Federal. Brasília: DF. 2022. Disponível em < <https://www.educacao.df.gov.br/>>. Acesso em: 04/09/2022.
- SILVA, A.L.F. **Orientações da Unesco para educação não formal: repercussões no contexto brasileiro**. Brasil, 2011.

SIQUEIRA, A. M. de M. (2019). Direito à Educação ao longo da vida e a modalidade educação jovens e adultos, **Ensaio Pedagógico**, 3(1), p.36-43,2019.

SOARES, C.L. *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. Série Formação do Professor. Editora Cortez, 1992.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VILLELA, F. C. B. ; ARCHANGELO, Ana . **Fundamentos da escola significativa**. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013. 140p .

TORRES, C. A. **A política da educação não-formal na América Latina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TORRES, C. A. Política para educação de adultos e globalização. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, pp.60-69, Jul/Dez 2003.

TOURAINÉ, A. **¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica,1997. Disponível em: https://www.diba.cat/c/document_library/get_file?uuid=6e2a8c35-35aa-415b-8ecf-4427167d762f&groupId=1295730. Acesso em 30/05/22.

TRILLA, J. **A pedagogia da felicidade**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

UNESCO. Informe Final. **IV Conferencia Interacional sobre la Educación de Adultos**. Paris, 19-29 de marzo de 1985.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERTHEIN, J.; CUNHA C. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: UNESCO, 2000.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

Estamos realizando uma pesquisa sobre o ensino da Educação Física na EJA e precisamos conhecer a opinião dos alunos sobre as aulas de Educação Física.

Por essa razão, elaboramos este questionário composto por cinco grupos (4 páginas). É muito importante a sua participação, então nos diga o que realmente pensa sobre as aulas e não aquilo que acha que o seu professor gostaria que pensasse. Este questionário não é nenhum teste de avaliação e as respostas serão exclusivamente para efeitos do estudo, dessa forma, não existem respostas certas ou erradas. Todas são igualmente válidas.

No questionário todas as suas respostas serão totalmente anônimas e apenas para conhecimento do autor do estudo.

Desde já muito obrigado pela sua colaboração!

Grupo 1 (Caracterização)

Nas questões que se seguem pedimos apenas algumas informações gerais:

Idade__anos: _____

Gênero: M F

Série EJA: _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Grupo 2 (Escala de Intenções de Participação nas aulas de EF)

Para responder às questões abaixo, tome como referência apenas as aulas de Educação Física que você teve esse ano. As respostas são simples, basta ler o que diz cada frase e assinalar no quadrado que corresponde àquilo que fez nas situações das aulas indicadas na frase. Se errar não tem problema, faça um círculo no erro e depois marque a resposta certa.

	Nunca	Raramente	Poucas vezes	Muitas vezes	Quase sempre	Sempre
2.1 Durante as aulas de Educação Física prefiro mais aulas práticas do que aulas teóricas em sala.						
2.2 Quando o meu professor de Educação Física explica as atividades, aproveito para falar e conversar com os meus colegas.						
2.3 Para que o meu professor de Educação Física me dê uma boa nota eu realizo todas as atividades propostas.						
2.4 Para que o meu professor de Educação Física me dê uma boa nota, eu me esforço para realizar as atividades durante as aulas.						
2.5 Quando o meu professor de Educação Física explica as atividades, eu presto atenção para compreender bem e poder aprender mais.						
2.6 Quando a aula não é jogar bola eu prefiro não fazer.						
2.7 Quando o professor de Educação Física explica o que vamos fazer, eu presto atenção.						
2.8 Quando o meu professor de Educação Física está ajudando um colega meu ou estou esperando minha vez na atividade, eu aproveito para conversar.						
2.9 Quando estou à espera da minha vez para realizar as atividades, procuro estar em silêncio e com atenção.						
2.10 As aulas de Educação Física me motivam a vir para a escola.						

Grupo 3 (Concepções sobre as aulas de EF)

Leia cada um dos três textos abaixo com atenção. Depois assinale aquele texto que você acredita que deveria representar melhor as aulas de Educação Física em sua opinião.

Texto A As aulas de Educação Física deveriam ser agradáveis intervalos entre as matérias. O nosso Professor de Educação Física não deveria dar muita importância à aprendizagem, mas valorizar sobretudo o divertimento e a alegria. Penso que o divertimento é o mais importante. O planejamento não deveria ser muito rígido para que o professor nos pudesse proporcionar as atividades que gostamos. Na organização, o professor deveria deixar fazermos nossas atividades preferidas. Durante as atividades da aula, o professor deve manter a sua preocupação principal em nos manter ativos e satisfeitos. Não deveria ter nota para a disciplina de Educação Física. Para mim, uma boa aula de Educação Física é uma aula divertida.

Texto B As aulas de Educação Física deveriam solicitar bastante esforço para podermos desenvolver a flexibilidade, a força, a velocidade e a resistência. Acho que as aulas de Educação Física são muito importantes para melhorar a condição física das pessoas. As aulas deveriam caracterizar-se por assuntos ou temas. As aulas deveriam iniciar-se por um aquecimento e depois deveriam seguir-se atividades esportivas. Deveriam realizar-se regularmente esportes como futsal, volei, e basquete nas aulas. As aulas deveriam ser participadas apenas por aqueles que gostam de praticar esportes. As aulas deveriam servir para ensinar os alunos a jogarem melhor os esportes. Para mim, uma boa aula de Educação Física é uma aula em que suamos bastante e ficamos cansados no fim.

Texto C As aulas de Educação Física deveriam, habitualmente, dar muitas oportunidades para aprendermos. As aulas de Educação Física não deveriam ser diferentes das outras disciplinas. É uma disciplina que nos deveria ensinar coisas relevantes acerca do nosso próprio corpo, da saúde, do lazer, dos jogos e dos esportes. As aulas deveriam ser bem planejadas. Cada assunto ou tema deveria estar presente durante uma série de aulas para termos oportunidade de aprender em profundidade. Deveríamos, por exemplo, aprender sobre a importância da atividade física para a nossa saúde. Na organização das aulas, o professor deveria planejar e levar em conta aquilo que pretende ensinar. Ao avaliar os alunos, o professor deveria ter em consideração a nossa compreensão/conhecimento sobre o que foi trabalhado nas aulas e não o rendimento físico de cada aluno.

Grupo 4 (Objetivos de Participação para as aulas de EF)

Estamos quase no fim. Agora precisamos saber o que mais te motiva quando vai para as aulas de Educação Física. Assim, pedimos que coloque em ordem crescente de 1 a 6 o que mais te motiva, sendo o 1 o que mais motiva e o 6 o que menos motiva nas aulas de Educação Física.

Conviver	
Passar de ano	
Aprender	
Me Divertir	
Ter mais saúde	
Praticar Esporte	

Grupo 5 (Escala de Percepção sobre o Comportamento da Turma nas aulas de EF)

Gostaríamos de saber a sua opinião sobre o comportamento da tua turma nas aulas de Educação Física. Tal como fez no grupo 2, assinale o nível da escala que corresponde à sua opinião. Se errar, faça um círculo no erro e depois assinale a resposta pretendida.

	Nada	Muito Pouco	Pouco	Alguma coisa	Muito	Sempre
5.1. Os meus colegas de turma são disciplinados nas aulas de Educação Física.						
5.2. A minha turma colabora com o meu professor nas atividades das aulas de Educação Física.						
5.3. A minha turma gosta das atividades que o meu professor pede para fazermos nas aulas de Educação Física.						
5.4. A minha turma costuma não participar das aulas de Educação Física.						
5.5. Ajudamos uns aos outros durante as aulas de Educação Física.						
5.6. Eu gosto de pertencer a esta turma.						
5.7. Eu gosto das aulas de Educação Física.						

Muito obrigado pela sua colaboração!