

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA

Patrick da Silveira Gonçalves

**O QUE QUER A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?
NARRATIVAS DE DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CANOAS /
RS**

Porto Alegre

2023

PATRICK DA SILVEIRA GONÇALVES

**O QUE QUER A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?
NARRATIVAS DE DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CANOAS /
RS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de doutor em Ciências do Movimento Humano.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Orientador: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki.

Porto Alegre

2023

CIP - Catalogação na Publicação

GONÇALVES, Patrick da Silveira
O que quer a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos? Narrativas de docentes da rede municipal de ensino de Canoas / RS / Patrick da Silveira
GONÇALVES. -- 2023.
220 f.
Orientador: Elisandro Schultz WITTIZORECKI.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2023.

1. Educação Física. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Trabalho docente. 4. Saberes docentes. 5. Pesquisa narrativa. I. WITTIZORECKI, Elisandro Schultz, orient. II. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Patrick da Silveira Gonçalves

**O QUE QUER A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?
NARRATIVAS DE DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CANOAS /
RS**

Aprovado em 30 de março de 2023.

Profa. Dra. Aline Lemos da Cunha Della Libera – FACED/UFRGS

Prof. Dr. Vicente Molina Neto – Professor aposentado

Profa. Dra. Ana Luísa Madruga de Rodrigues - ESEFID/UFRGS

Orientador – Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki – PPGCMH – UFRGS

Seria uma ingenuidade primária esperar de tais elites que pusessem em prática, ou que consentisse ser posta em prática, em caráter geral e sistemático, uma educação que, desafiando o povo, lhe permitisse perceber a “raison d’être” da realidade social. O máximo que tais elites permitem é a expressão verbal de tal educação e, vez ou outra, algumas experiências, logo paralisadas, se revelam algum perigo à estabilidade.

Paulo Freire, Ação Cultural para a Liberdade.

AGRADECIMENTOS

No exercício de me entender como sujeito em formação, marcado pelas interações que tive com os outros e com o mundo que me cerca, faz-se necessário realizar o agradecimento a algumas pessoas que, sem elas, eu não poderia chegar aqui, nem mesmo tecer as compreensões que se materializam nesta tese.

Aos que me antecederam, agradeço imensamente à minha mãe, Laura Rejane da Silveira Gonçalves, ao meu pai, o professor de Educação Física Cezar Augusto de Oliveira Gonçalves e aos meus avós Laura Azevedo da Silveira, *in memorian*, e Juvêncio Caetano da Silveira, *in memorian*, por sempre me apoiarem e servirem como referencial de lutas e batalhas para que eu chegasse até aqui.

À minha amiga, companheira e esposa, a Prof. Ma. Cristina Marin Ribeiro Gonçalves, por ter me auxiliado nos momentos em que mais necessitei, por servir de exemplo a ser seguido na construção de um trabalho intelectual e por sempre me incentivar, se fazendo presente, sugerindo formulações para esta escrita e possibilitando o tempo necessário para a sua conclusão.

À minha filha, Isabela Marin Ribeiro Gonçalves que, apesar dos seus 6 anos de idade, tem me ensinado muito sobre companheirismo, amor, amizade e alegria de viver.

Aos meus irmãos, Jackson, Richard e Yasmine, por terem partilhado comigo as suas vidas, participado das conquistas e auxiliado na formação dos ideais que sustento hoje.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki, pela confiança e ensinamentos em mim depositados e que possibilitaram o meu crescimento pessoal e intelectual. Por, de forma sempre humilde, empática e carismática, ter me apoiado nos momentos em que me suportou (palavra que ele gosta de usar no sentido de “dar suporte”) e me encorajou através de algumas palavras de incentivo, demonstrando ser, além de professor, um grande amigo. Se não fosse ele, certamente teria desistido deste processo de crescimento intelectual.

Aos colegas e amigos do grupo de pesquisa F3P-EFICE, pela convivência que me oportunizou momentos de aprendizado.

Ao Prof. Dr. Vicente Molina Neto, à Profa. Dra. Aline Lemos da Cunha Della Libera e à Profa. Dra. Profa. Dra. Ana Luísa Madruga de Rodrigues - ESEFID/UFRGS, por terem me questionado, me indagado e me feito refletir sobre as questões que permeiam esta tese.

Aos professores colaboradores desta pesquisa, aqui denominados de Oliveira e Araucária, que me confiaram as análises de suas narrativas e disponibilizaram o seu tempo - em um mundo cada vez mais escasso deste recurso aos trabalhadores - durante as entrevistas.

À Secretaria Municipal de Educação de Canoas / RS, na figura da assessora da EJA no município, Profa. Mariáh Oyarzabal da Luz, por possibilitar o encontro com os professores colaboradores.

Aos colegas, estudantes e amigos de todas as escolas por onde me constituí e sigo me construindo como docente, em especial àqueles inseridos nas redes municipais de Esteio, Nova Santa Rita e Gravataí e aos colegas estudantes da Universidade La Salle - Unilasalle. Esta última que tem me possibilitado assumir a docência como personagem do processo de formação de novos docentes.

Por fim, aos trabalhadores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em especial os docentes do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano por terem me oportunizado este momento rico em desafios e descobertas.

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NATUREZA DO DOCUMENTO: Tese de Doutorado.

INSTITUIÇÃO: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ÓRGÃO/UNIDADE: Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano/ Escola de Educação Física.

LINHA DE PESQUISA: Formação de professores e prática pedagógica.

TÍTULO DA TESE: O QUE QUER A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS? NARRATIVAS DE DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CANOAS / RS

PROBLEMA DE PESQUISA: como os saberes dos professores de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos atravessam o seu trabalho docente?

Objetivo geral: Compreender como os saberes do professorado de Educação Física que atua na EJA direcionam o seu trabalho

Objetivos específicos:

- a) Identificar como o processo de construção histórica do professorado direciona-os para a atuação na EJA;
- b) Descrever os elementos que fazem com que o professorado assumam suas escolhas teórico-epistemológicas;
- c) Entender como as histórias de vida e o tempo social reverberam nos preceitos que sustentam a concepção de Educação Física de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

PREVISÃO DE INÍCIO: abril de 2020

CONCLUSÃO: março de 2023.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica que surge para superar as desigualdades sociais que historicamente se constituíram na sociedade brasileira. Entendendo que, enquanto movimento popular, ela ocorre no sentido de emancipar os sujeitos historicamente excluídos da educação escolarizada mas estando inserida em um tempo e espaço que tem sofrido com as constantes investidas dos grupos que exercem a hegemonia no cenário educacional, está sujeita à contradições que são refletidas nos componentes curriculares. Entre eles à Educação Física, que também é atravessada por interesses capitalistas, neoliberalistas e conservadores, tanto em sua constituição histórica quanto em como se apresenta nos referenciais curriculares atuais. No bojo do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, encontram-se os professores que, historicamente se constituem pelos saberes provenientes de fontes sociais pelas quais experienciam e se integram, materializando a sua concepção de docência e que têm, em seu trabalho também reverberado os avanços neoliberais e neoconservadores fazendo-os que não consigam agir na direção de uma educação emancipatória para estudantes-trabalhadores. Diante disso, a presente tese tem por objetivo compreender como os saberes do professorado de Educação Física na EJA direcionam o seu trabalho. Partindo de uma abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas que constituem a pesquisa narrativa com dois docentes de Educação Física que atuam na EJA da rede municipal de ensino de Canoas, Rio Grande do Sul. Como achados de pesquisa, partindo das noções de emancipação de Paulo Freire e saberes docentes de Maurice Tardif, é viável pensar que os professores da EJA que colaboraram com este estudo constroem seus saberes de fontes diversas que, embora possam apresentar algumas semelhanças, os fazem compreender o mundo de forma única. Também, é viável entender que o contexto no qual estão inseridos os docentes forma as suas noções de Educação Física enquanto componente curricular, de docência e de EJA. Ou seja, dentro de uma lógica capitalista, que é marcada pelos avanços tecnológicos e pela formação de mão de obra capaz de manter um sistema de acúmulo de capital, que tem se demonstrado cada vez mais acelerada, intensa, egoísta e individualizada, os docentes parecem não conseguir compreender a função social da escola e os princípios que orientam a EJA, como uma modalidade que emerge das lutas populares. Com isso, parecem agir na direção oposta do que a própria EJA assume enquanto potencialidade de uma política educacional emancipatória: o reconhecimento e a luta pela vocação ontológica do ser humano.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física; Educação de Jovens e Adultos; Saberes docentes; Pesquisa narrativa.

RESUMEN

La Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) es una modalidad de educación básica que surge para superar las desigualdades sociales que históricamente se han constituido en la sociedad brasileña. Entendiendo que, como movimiento popular, ella ocurre en el sentido de emancipar a los sujetos históricamente excluidos de la educación escolarizada, pero estando insertada en un tiempo y espacio que ha sufrido constantes ataques de los grupos que ejercen la hegemonía en el escenario educacional, está sujeta a contradicciones que se reflejan en los componentes curriculares. Entre ellos, la Educación Física, que también está atravesada por intereses capitalistas, neoliberales y conservadores, tanto en su constitución histórica como en cómo se presenta en los marcos curriculares actuales. En el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, se encuentran los profesores que históricamente se han constituido por los saberes provenientes de fuentes sociales por las cuales experimentan e integran, materializando su concepción de enseñanza y que han visto en su trabajo también los avances neoliberales y neoconservadores que les impiden actuar en la dirección de una educación emancipatoria para estudiantes-trabajadores. En este contexto, la presente tesis tiene como objetivo **comprender cómo los saberes del profesorado de Educación Física en la EJA dirigen su trabajo**. A partir de un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas que constituyen la investigación narrativa con dos docentes de Educación Física que trabajan en la EJA de la red municipal de enseñanza de Canoas, Rio Grande do Sul. Como hallazgos de la investigación, a partir de las nociones de emancipación de Paulo Freire y los saberes docentes de Maurice Tardif, es viable pensar que los profesores de la EJA que colaboraron con este estudio construyen sus saberes de fuentes diversas que, aunque pueden presentar algunas similitudes, les hacen comprender el mundo de forma única. También es posible entender que el contexto en el que están insertos los docentes forma sus nociones de Educación Física como componente curricular, de enseñanza y de EJA. Es decir, dentro de una lógica capitalista, que se marca por los avances tecnológicos y por la formación de mano de obra capaz de mantener un sistema de acumulación de capital, que se ha demostrado cada vez más acelerada, intensa, egoísta e individualizada, los docentes parecen no poder comprender la función social de la escuela y los principios que orientan la EJA, como una modalidad que emerge de las luchas populares. Con esto, parecen actuar en dirección opuesta a lo que la propia EJA asume como potencialidad de una política educativa emancipatoria: el reconocimiento y la lucha por la vocación ontológica del ser humano.

PALABRAS-CLAVE: Educación Física; Educación de Jóvenes y Adultos; Saber didáctico; Investigación narrativa.

ABSTRACT

Adult and Youth Education (EJA) is a modality of basic education that emerged to overcome the social inequalities that have historically been established in Brazilian society. It is understood that as a popular movement, it occurs in order to emancipate subjects historically excluded from formal education, but it is inserted in a time and space that has suffered from the constant attacks of groups that exercise hegemony in the educational scenario, and is subject to contradictions that are reflected in the curriculum components. Among them is Physical Education, which is also influenced by capitalist, neoliberal, and conservative interests, both in its historical constitution and in how it is presented in current curricular frameworks. In the teaching-learning-evaluation process, there are teachers who historically constitute themselves through the knowledge derived from social sources through which they experience and integrate, materializing their conception of teaching and whose work is also influenced by neoliberal and neoconservative advances, making it difficult for them to act towards emancipatory education for student-workers. In view of this, the present thesis aims **to understand how the knowledge of Physical Education teachers in EJA directs their work**. Based on a qualitative approach, interviews were conducted that constitute a narrative research with two Physical Education teachers who work in the EJA of the municipal education network of Canoas, Rio Grande do Sul. As research findings, based on Paulo Freire's notions of emancipation and Maurice Tardif's teaching knowledge, it is feasible to think that EJA teachers who collaborated with this study construct their knowledge from diverse sources that, although they may present some similarities, make them understand the world in a unique way. It is also feasible to understand that the context in which the teachers are inserted shapes their notions of Physical Education as a curricular component, of teaching, and of EJA. That is, within a capitalist logic, marked by technological advances and the formation of labor capable of maintaining a system of capital accumulation, which has been demonstrated to be increasingly accelerated, intense, selfish, and individualized, teachers seem unable to understand the social function of school and the principles that guide EJA, as a modality that emerges from popular struggles. Therefore, they seem to act in the opposite direction of what EJA itself assumes as the potentiality of an emancipatory educational policy: the recognition and struggle for the ontological vocation of the human being.

KEYWORDS: Physical Education; Youth and Adult Education; Teaching knowledge; Narrative research.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACADEF - Associação Canoense dos Deficientes Físicos

AABB - Associação Atlética Banco do Brasil

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIEE - Centro de Integração Empresa-Escola

CMECD - Conselho Municipal de Educação, Cultura e Desporto de Canoas

COC - Casa de Oswaldo Cruz

CPERS - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul

CPM - Círculo de Pais e Mestres

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

ESEFID - Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança

EUA - Estados Unidos da América

FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz

F3P-EFICE - Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física e Ciências do Esportes

IFRJ - Instituto Federal do Rio de Janeiro

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PL - Projeto de Lei

PP - Partido Progressista

PR - Partido Republicano

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

RCC - Referencial Curricular de Canoas

SEDUC/RS - Secretaria de Educação do Estado da Educação do Rio Grande do Sul

SMED - Secretaria Municipal de Educação

UERN - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

UFF - Universidade Federal Fluminense

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ULBRA - Universidade Luterana do Brasil

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

URSS - União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Artigos encontrados em periódicos nacionais	28
Quadro 2	Concepções pedagógicas da Educação Física	58
Quadro 3	Organização pedagógica da EJA de Canoas.....	78
Quadro 4	Perfil dos estudantes da EJA em Canoas	78
Quadro 5	Conhecimentos e habilidades previstas no Referencial Curricular de Canoas relacionadas com o componente curricular de Educação Física	102
Quadro 6	Síntese das palestras oferecidas durante o VI Seminário Municipal da Educação de Jovens e Adultos.....	122

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 ESTADO DA ARTE	24
2 APROXIMAÇÕES AO PROBLEMA	40
2.1 (RE)CONSTRUINDO O PROBLEMA DE PESQUISA	40
2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA RELAÇÃO COM EDUCAÇÃO FÍSICA	51
2.3 REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO DOCENTE NA ATUALIDADE	63
3 OBJETIVOS	72
3.1 OBJETIVO GERAL	72
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	72
4 DECISÕES METODOLÓGICAS	72
4.1 TIPO DE ESTUDO	73
4.2 NEGOCIAÇÃO E ACESSO AO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	75
4.2.1 Critérios de inclusão e exclusão	76
4.3 CONTEXTO INVESTIGADO	77
4.3.1 Colaboradores	80
4.3.1.1 Professor Oliveira	81
4.3.1.2 Professor Araucária	82
4.4 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	82
4.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	83
4.6 VALIDEZ INTERPRETATIVA	84
4.7 CUIDADOS ÉTICOS	85
5. CAPÍTULOS DE ANÁLISE	86
5.1 A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA FRUIÇÃO DO ESPORTE À SALA DE AULA	87
5.2 O QUE QUER A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA, O QUE PENSAM E COMO AGEM OS PROFESSORES DESTE COMPONENTE CURRICULAR?	100
5.3 HISTÓRIAS DE VIDA, CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E TEMPO PRESENTE: O QUE É POSSÍVEL - POR HORA - APRENDERMOS A PARTIR DOS PROFESSORES ARAUCÁRIA E OLIVEIRA	118
6 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	133
REFERÊNCIAS	142
APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA	153
APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR À MANTENEDORA E ÀS ESCOLAS	155
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL	155
APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	157
APÊNDICE E - ENTREVISTA COM O PROFESSOR OLIVEIRA	159
APÊNDICE F - ENTREVISTA COM O PROFESSOR ARAUCÁRIA	191

INTRODUÇÃO

A escolha por abordar o tema do trabalho docente dos professores de Educação Física que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é feita de forma intencional e emerge do envolvimento a que venho tendo, tanto na EJA, quanto na educação pública, entendendo essa como uma das formas que reproduzem a sociedade na qual estamos inseridos e que também se demonstra como lugar para as transformações sociais. Para que consiga justificar e me situar no trabalho ora exposto, faz-se necessário que busque traçar um breve histórico de minhas escolhas e experiências que me trouxeram a este momento e que me fizeram reconhecer na docência a busca pela superação das desigualdades, sobretudo sociais, que atravessam a sociedade. Busco, então, retratar algumas das influências que me marcaram, reconstruindo parte do meu ciclo de vida vivido no âmbito acadêmico, pessoal e profissional. Lanço mão, neste momento da narrativa, pois é através dela que se torna possível relembrar e reconstruir experiências vividas, combinando uma sequência de fatos e compreendendo as suas relações.

O ponto de partida deste breve exercício autonarrativo introdutório, composto de idas e vindas em um tempo que se sobrepõe a todo o momento, se situa no meu percurso como estudante do curso de mestrado acadêmico. De certo, as viradas políticas, como serão chamadas as três guinadas que identifico à atenção para as desigualdades sociais, ocorrera anos antes da pós-graduação. No entanto, este é o ponto inicial, à medida que me fez questionar sobre as próprias escolhas, meus modos de ser, de pensar e de agir como docente, os quais sustento hoje. As guinadas, ou viradas, as quais me refiro e vou me dedicar neste momento inicial de estudo, traduzem as profundas modificações que ocorreram em relação à minha compreensão sobre a educação e como a sociedade se estrutura, à medida que produz as desigualdades que produzem efeitos complexos, traduzidos nas mazelas vividas por parte da população.

O percurso acadêmico no mestrado permitiu o desafio do estudo etnográfico que busca, entre outros objetivos possíveis de serem elencados, a compreensão dos diferentes modos de se comportar, assim como as crenças e as ações que ocorrem em determinado contexto de um grupo social (MOLINA NETO, 1997). No

desafio de analisar um programa voltado à escolarização de jovens que por algum motivo não concluíram o ensino fundamental, pude conhecer dois professores que, na busca de articular suas aulas aos propósitos do programa, têm em seu trabalho a superação das desigualdades escolares.

Durante o trabalho de campo e, mais especificamente durante a observação participante, conheci o professor Kronos e a professora Kairós¹. Ambos professores de Educação Física. Ambos com suas formações acadêmicas próximas em uma distância temporal. O professor Kronos é homem e branco. Na instituição de ensino em que atua, possui poucas oportunidades de construir e pensar sua profissão coletivamente e dialoga pouco com o restante dos profissionais, ainda que esteja nos momentos de intervalo. Além disso, quando não está trabalhando na educação formal, dirige sua empresa, onde desempenha um papel, o de treinador pessoal e de empreendedor, calcados pela análise numérica de índices obtidos a partir de avanços de práticas corporais sistematizadas e pautado também por relações individuais. Saliento, ainda, que o professor Kronos ingressou na graduação em Educação Física pensando, inicialmente, em trabalhar em clubes ou academias.

Por outro lado, a professora Kairós é mulher e negra. Na instituição de ensino em que atua, conversa com muitas pessoas, sejam elas profissionais da escola, estudantes ou responsáveis pelos alunos. Quando não está trabalhando na educação formal, atua em uma congregação religiosa de tradição judaico-cristã, compondo músicas e apresentando-as à comunidade. Junto a isso, tem participado de um movimento, com outros servidores públicos municipais, para compor uma chapa que posteriormente viria a concorrer ao pleito eleitoral do sindicato do município. Recorro ainda ao início profissional da professora Kairós, onde atuou por alguns anos na educação social.

Nas conversas que tivemos, esses dois trabalhadores - ainda que próximos quanto à sua formação e também em suas atribuições do trabalho - contrastam nos seus modos de reconhecer a docência e, sobretudo, a função que desenvolvem junto ao programa de escolarização de jovens que foram marginalizados pelo sistema escolar. Neste sentido, é possível pensar que os lugares frequentados, os

¹ Os nomes do professorado, fictícios, foram dados por mim na ocasião da pesquisa por decorrência das formas como lidam com os tempos impostos pelo sistema educacional no qual estavam inseridos.

modos com que atuam socialmente e a constituição das suas identidades que se dão, também, fora da escola, fazem com que experimentem lugares e posições diferentes, assim como as suas percepções acerca das implicações das desigualdades sociais que se expressam na escola.

Estes fenômenos que constituem marcas das ações passadas criam possibilidades e condições para que os professores atuem de determinados modos em detrimento de outras formas de desenvolverem suas aulas (SACRISTÁN, 1999). Nesta direção, reconheci que as experiências vividas pelo professor Kronos são regidas por relações individuais, com métodos rígidos, partindo de uma isonomia de busca de resultados e, aquelas experimentadas pela professora Kairós, remontam uma ideia de luta por reparação de direitos, de coletividade e de equidade.

Busco evocar os dois trabalhadores para salientar que há pelo menos duas formas de compreender a justiça social, uma voltada à meritocracia, compartilhada pelo professor Kronos e que contribuem para um ambiente onde as “diferenças se aprofundam rapidamente, e alguns alunos parecem incapazes de continuar competindo” (DUBET, 2004, p. 543) e a outra, voltada ao reconhecimento das individualidades, expressa pela professora Kairós. Nas atribuições de estranhamento que a pesquisa etnográfica me impôs, pude reconhecer na minha forma de exercer a profissão docente próxima e distante da concepção de justiça compartilhada por cada um dos colaboradores. Ou seja, ao retratar os diferentes pressupostos sobre o que é a justiça social, já ancorei minhas concepções em princípios da meritocrática e em princípios de equidade, estes últimos os quais sustento atualmente. Esta análise da construção da minha identidade docente implica em uma virada na forma como compreendo o mundo e as desigualdades que acometem os sujeitos.

Recordando sobre minha formação inicial, lembro que acreditava que os sujeitos eram igualmente capazes e as oportunidades eram apresentadas igualmente entre todos os indivíduos. Filho de pais professores, minha infância e de meus três irmãos nunca foi farta em recursos materiais. Em uma escala social, estávamos longe da classe que ocupa o topo socioeconômico brasileiro, mas também distante daqueles que vivem e experimentam a miséria diariamente. Ao final do percurso no ensino médio, havia concluído a escolarização básica sem nenhuma

reprovação, assim como meu irmão mais velho havia feito e meus irmãos mais novos haviam iniciado a trajetória educacional. O êxito nos estudos, nas palavras do meu pai e de minha mãe, era a “obrigação dos filhos”, cabendo então a nós estudar.

Ao término do percurso da escolarização, havia muitos colegas que reprovaram no caminho. Na minha compreensão, estes sujeitos reprovaram e desistiram por falta de vontade, pois a oportunidade estava dada, o ensino era público e gratuito a todos. O final do ensino médio marcou o ingresso na universidade no curso de Educação Física, seguindo os passos do meu pai. Muitos dos meus colegas e amigos não ingressaram. Outra vez, acreditei no mérito próprio em minha trajetória inicial no nível superior. Ainda que os recursos financeiros fossem escassos, na minha concepção, era possível cursar uma faculdade, já que o estudo era possível a todos. Neste sentido, Abramowicz (1997, p. 166) contrasta que:

A escola se diz democrática porque todos têm direito de nela ingressar, mas em seu interior não cabem as diferenças, é o ponto central de um trabalho com crianças multirrepetentes. [...] Democracia é colher as diferenças, produzi-las, incitá-las, e eis a dificuldade.

Para me manter como acadêmico de nível superior vendia salgados, balas, pirulitos, refrigerantes, entre outros produtos em uma escola estadual na cidade de Porto Alegre: um acordo com o diretor da instituição que, na impossibilidade de oferecer um local para refeições aos estudantes por questões burocráticas de licitação, possibilitou o ingresso de algumas pessoas para que fosse possível vender produtos para a alimentação, evitando a saída dos estudantes e protegendo-os das violências que acometia a praça à frente da instituição de ensino.

Assim, o caminho era percorrido com certas amarguras. A venda dos salgados começava logo cedo, antes do sol nascer, com a busca dos produtos na confeitaria. Buscava-os utilizando o carro do meu pai (que se deslocava de ônibus para lecionar em suas escolas). Tínhamos que chegar cedo à escola. Minha mãe me acompanhava (ou eu a acompanhava, não consigo identificar). Dizia que deveríamos “conhecer os estudantes”, uma espécie de fidelização de clientes, expressão comumente utilizada no mundo corporativo atualmente. O percurso se estendia até às dezoito horas, quando demarcava o fim da jornada escolar daqueles estudantes. Exceto nas terças e quintas, dias em que eu tinha aula, cursando

algumas das disciplinas que compunham a grade curricular do curso de graduação. Com o dinheiro que ganhava somado ao auxílio de meu pai, eram as cadeiras possíveis de serem realizadas. A possibilidade de realizar apenas alguns créditos e conseqüentemente a mensalidade menor fez a escolha por aquela instituição. Nestes dias, saía por volta das dezessete horas da instituição de ensino médio, era o fim do expediente como trabalhador e início da jornada acadêmica. Era o tempo necessário para que fosse caminhando até a estação rodoviária, localizada no centro da cidade, e me deslocasse de trem até São Leopoldo, onde cursava a graduação na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos.

Como forma de melhor atender os desejos dos estudantes, mantendo os alimentos quentes apesar de terem sido buscados tão cedo, minha mãe teve a ideia de incorporar à nossa “banca” um forno à gás, já que a escola não podia prover a energia para um forno elétrico. Tão logo pusemos a ideia em prática, as marcas – físicas – começaram a aparecer. Meus braços, com queimaduras que ocorriam em decorrência do contato com o metal quente, denunciavam a natureza do trabalho. Mais uma vez, as marcas me sugeriram que era possível realizar o ensino superior, ainda que os recursos fossem escassos e as situações desfavoráveis. Apesar disso, os orgulhos por superar tais dificuldades eram escondidos pelo uso de camisas que cobrisse totalmente os braços, na intenção de não ser o contraste negativo do círculo social que participava na faculdade, onde muitos dos colegas, diferentemente do Ensino Médio, não precisavam trabalhar pelos seus estudos, tampouco em uma profissão que os corporificassem tão visivelmente.

Ainda assim, pensava que a realização da faculdade era apenas uma questão de opção, sendo acessível a todos. A primeira virada corresponde ao meu entendimento de um mundo desigual em possibilidades e oportunidades, sendo estas mediadas pelo capital, onde aqueles que detêm o capital financeiro possuem maiores possibilidades de participar dos processos de escolarização. Sobretudo quando nos referimos ao ensino superior. Ocorreu no ano de 2006 quando, na impossibilidade de continuar pagando os custos de uma faculdade, fui obrigado a interromper o curso. O primeiro questionamento que me fiz e que trago em recordações foi o sentimento de injustiça. Ainda que trabalhasse, ainda que trocasse o transporte coletivo pelas caminhadas para não precisar pagar a passagem não era

possível continuar a graduação. A forma como a interrupção ocorreu contrastava com as oportunidades que meus colegas de turma encontravam, muitos dos quais não precisavam trabalhar e poderiam se deslocar de suas residências ao campus de carro ou de micro-ônibus, com um público e trajeto distinto.

No ano seguinte, em 2018, consegui retornar aos estudos devido à oportunidade conferida pelo Programa Universidade para Todos, do Governo Federal², programa este criado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 na gestão do Ministro da Educação Fernando Haddad e do Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT). Com a bolsa de estudos integral, pude iniciar o exercício da docência através de estágio remunerado. Como não precisava dos altos valores para pagar a mensalidade, a bolsa-auxílio era suficiente. Na primeira oportunidade, estagiei em um programa da prefeitura de Porto Alegre voltado para a educação de adultos. Ali, talvez, algumas coisas tenham começado a fazer sentido, podendo ser considerada a segunda virada, já que pude compreender que as desigualdades sociais são, também, elementos que retiram dos seres humanos a sua capacidade de sonhar e de se compreender parte do mundo, ou seja, como sujeitos que possuem a sua identidade. Com tantos adultos trabalhadores, alguns que sequer iniciaram processo de educação formal e outros que não concluíram os estudos, as oportunidades de escolarização começaram a me parecer desiguais. Lembro-me de muitas discussões com os colegas de estágio, cada qual com seu componente curricular, sobre o que estávamos fazendo ali, qual o nosso papel à frente das turmas e quais eram os sonhos e ambições daqueles sujeitos que lecionamos. Lembro-me de vários deles, sujeitos construídos por desejos simplórios quando comparados à minha realidade, como poder aprender a ler para dirigir um carro ou para ajudar a filha, ainda criança, em seus deveres escolares. Em suas perspectivas, eram de certas formas inúteis frente a um sistema que preconiza que aqueles que detêm o capital cultural e/ou financeiro são tidos como úteis e responsáveis pela sociedade.

² O Programa Universidade para Todos (Prouni) é um programa do Governo Federal do Brasil criado com o objetivo conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior. Foi criado em 2004, a partir da PL 3.582/2004 encaminhada ao Congresso Nacional. Até 2013, o Prouni permitiu o acesso ao ensino superior a 1,2 milhão de jovens.

A terceira virada ocorreu após a graduação, quando compreendi que, ao passo que a sociedade é produto, ela ainda se mantém como produtora de desigualdades e, mais do que isso, são criados elementos e mecanismos que buscam mascarar, minimizar ou esconder os efeitos que resultam nas mazelas contemporâneas. A pouco menos de um ano da minha formatura, fui nomeado para o cargo de professor de Educação Física no município de Esteio. Ao me apresentar na Secretaria de Educação, onde receberia a designação do meu local de trabalho, recebi o convite para também atuar na EJA, além do ensino fundamental para crianças e adolescentes. Como já obtive a experiência durante o estágio, aceitei. Ao chegar na instituição de ensino, fui surpreendido pelas características dos alunos, muitos dos quais, diferentemente da experiência anterior, ainda se encontravam na adolescência. Diferentemente dos estudantes anteriores, estes nunca interromperam os estudos. Estavam ali por terem sido reprovados inúmeras vezes e já terem atingido a idade de quinze anos de idade. Ali muitas coisas já faziam sentido e continuaram a produzir reverberações, já que conseguia identificar o sucesso ou fracasso atribuído pela sociedade não como um fruto das decisões individuais, mas como um complexo conjunto de elementos que a estruturam.

Em um contraste com a minha adolescência, muitos dos estudantes não moravam com seu pai e/ou com sua mãe, apenas com um deles, e estes dificilmente tinham renda fixa. Muitos deles em condições socioeconômicas muito desfavoráveis. Lembro-me do Igor, que no inverno tinha de dormir no chão, pois era o local em que menos o vento gelado fornecia a corrente de ar advinda das frestas das paredes de sua casa de madeira. A ideia de um mundo igual para todos, onde as oportunidades se apresentavam igualmente para todos os indivíduos pouco a pouco ia desmoronando. É neste sentido que Romão (2011, p. 74) aponta:

Ninguém é educador. Alguém se torna educador (ou deseducador) no decorrer da existência, no incessante processo de estruturação/desestruturação/reestruturação dos equilíbrios pessoais e coletivos e provisórios, na teia das relações sociais, no fluxo permanente das interações entre teoria e 'práxis'.

Seria injusto de minha parte, competir sob as mesmas regras com aqueles indivíduos. Ainda que não tivesse muitos bens, comparado aos colegas de faculdade, minha adolescência estava em vantagem enorme quando comparada

àqueles sujeitos. Eu tinha responsáveis que zelavam por mim e me sustentavam, tinha refeições todos os dias, tinha uma casa que me aquecia, roupas limpas e, recorrentemente, novas.

Atribuo a minha identidade docente à sucessão de fatos que me fazem compreender as desigualdades presentes na escola. Atribuo aos fatos de ter sido acometido pelas desigualdades e conhecer e vivenciar experiências com sujeitos que onde as desigualdades se mostram muito mais fortes a virada para o compromisso com uma educação democrática e um mundo onde as desigualdades de toda ordem sejam superadas tenham se tornado uma das minhas bandeiras principais. Nesta direção, compreendo que as experiências e os saberes que dela emergem contribuem significativamente na identidade do professor. Nas palavras de Larrosa Bondía (2002, p. 21) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” e o saber que emerge da experiência como sendo

O que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 27).

Os fatos aqui narrados me fizeram buscar um aprofundamento acerca das desigualdades históricas e sociais experimentadas pelos sujeitos. É nesse sentido que me insiro na pretensão da escrita do presente estudo, buscando compreender como as experiências atravessam o trabalho docente dos professores que atuam em instituições de ensino àqueles que não concluíram a educação formal na idade - dita - própria. Penso que tais sujeitos, em sua maioria, encontram-se em tal condição por também sofrem as mazelas produzidas historicamente em uma sociedade que privilegia determinados grupos sociais. Quer dizer, é possível compreender que na proposição da EJA, uma modalidade de educação básica prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), está a busca pela escolarização de sujeitos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio quando crianças e/ou adolescentes. Trata-se de uma modalidade que apesar de se apresentar com diferentes objetivos durante a história da educação brasileira, compreendida como sendo o lócus da reparação dos direitos

negados historicamente. Ou seja, nessa modalidade, entendo que estão inseridos indivíduos cujas peculiaridades do contexto social que se entrelaçam às suas existências não permitiram o acesso à educação escolarizada, um dos princípios fundamentais de uma sociedade igualitária e republicana. Cumpre aqui dizer que na atualidade a EJA é composta por mais de 3 milhões de estudantes. Destes, a ampla maioria de sujeitos é formada por homens, jovens, pretos ou pardos (BRASIL, 2021). Essa seletividade da EJA me leva a acreditar que o público que ali se encontra não está por mero acaso, mas sim, pois o sistema, tal qual se apresenta, através de uma complexidade e gama diversa de situações, produz desigualdades e ceifa oportunidades para uma vida digna, que os acomete.

Considero, ainda, que a educação, assim como as vivências promovidas pela Educação Física, são um direito subjetivo e inalienável e, quando este não se efetiva, se demonstra um dos pilares que anunciam a segregação entre as diferentes classes e, quando se efetiva como um direito garantido a todos os sujeitos, se torna uma possibilidade de superação das desigualdades que perduram na sociedade. Nessa perspectiva, a Educação Física, um componente curricular que se propõe a tematizar as práticas corporais historicamente constituídas e culturalmente modificadas, se apresenta como uma oportunidade de promover a construção de conhecimentos que são acessíveis através das práticas corporais e, com ela, professores trabalhadores que buscam desenvolver nos seus estudantes a consciência crítica em busca da sua emancipação³ (FREIRE, 2000). Por esse motivo, o trabalho que aqui se apresenta busca **compreender como os saberes dos professores de Educação Física da modalidade da EJA atravessam o seu trabalho docente.**

³A emancipação expressa aqui - e ao longo deste estudo - está centrada no entendimento de que esta trata da libertação das pessoas dos processos de opressão e dominação que rege o sistema neoliberal, o qual produz desigualdades que privam sujeitos de viverem sua plenitude. Trata-se, portanto, de uma posição política marcada pela busca da transformação social (FREIRE, 2000).

1 ESTADO DA ARTE

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de educação básica que surgiu no Brasil a partir da segunda metade do século XX. No final da década de 1950, surgem as teorias de Paulo Freire, crítico ao modelo de ensino vigente, influenciado por uma ideia humanista e democrática de Educação, elaborando “um qualificado referencial para a construção da dignidade, da cidadania” (GHIGGI; CUNHA, 2007, p. 491). Freire se opunha ao modelo educacional existente, propunha que o ato de educar é um ato político, uma prática social transformadora. O modelo pedagógico existente era visto por Freire como uma concepção bancária, ou seja, numa analogia à força que o sistema capitalista empregava na educação brasileira, uma visão onde a detenção do conhecimento está no professor, cabendo a ele a arbitrariedade sobre a doação - ou não - do saber. Para Freire (1983, p. 68), na concepção bancária:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Em contraponto, Paulo Freire propõe uma educação dialógica, transformadora e emancipatória. Não bastava à educação o simples fato de levar o conhecimento até o aluno, era necessária uma educação que levasse em consideração o diálogo, uma vez que o próprio diálogo "se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens" (FREIRE, 1983, p. 93). Paulo Freire defendia que a educação deveria levar em consideração não só o conhecimento do mundo, mas também conseguir criar, através de uma relação horizontal entre todos

os indivíduos, como forma de tomar consciência sobre seu papel na sociedade e a construção de conhecimentos sobre o mundo, na intencionalidade de modificá-lo.

Essas concepções de educação, embora tenham sofrido a tentativa de serem apagadas na ditadura militar entre as décadas de 1960 e 1980 e no avanço do neoliberalismo e do neoconservadorismo que se observa desde o final dos anos 1990 e com maior intensidade após a ascensão do atual governo, ainda aparecem como um marco teórico epistemológico importante na busca de uma educação que vislumbre a justiça social e se apresenta em estreita relação com a educação popular. A EJA, portanto, não é apenas uma proposta curricular diferenciada, adaptada às condições e recursos físicos, materiais e temporais dos estudantes ou um direito humano fundamental. Mais do que isso, considero um pressuposto filosófico, uma demarcação política na busca pela emancipação e reconhecimento das classes sociais historicamente excluídas, buscadas através do processo educacional. Nessa direção, Gadotti (2014, p. 21) aponta que a modalidade de EJA:

[...] atende os excluídos dos excluídos: indígenas, quilombolas, populações do campo, ciganos, pessoas portadoras de deficiências, pessoas em situação de privação de liberdade, catadores de materiais recicláveis, população em situação de rua [...].

Destaca-se, portanto, que a EJA não pode ser pensada distante das características que cercam os sujeitos para os quais ela se volta e também na abordagem destas pelos diferentes componentes curriculares, inclusive a Educação Física, que busca tematizar e proporcionar as vivências e reflexões que são possíveis pelas práticas corporais historicamente construídas e culturalmente modificadas.

É possível entender que a Educação Física no contexto da EJA é pouco abordada no âmbito das produções científicas nacionais. Destaca-se que, em periódicos nacionais dedicados à publicização de relatos de pesquisa, poucos são os estudos que abordam a temática. Sobretudo, quando elencamos os periódicos com estratificação superior na avaliação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, órgão vinculado ao Ministério da Educação do Brasil. Tal fato pode estar relacionado ao maior número de unidades de ensino para crianças e adolescentes em relação àquelas que desenvolvem a EJA. Acerca disso, destacamos que do universo de quase trezentas

mil instituições de ensino brasileiras, menos de dez por cento desse representativo destinam-se à EJA, de acordo com o censo escolar de 2018. É possível pensar assim que haja maior facilidade entre os pesquisadores em encontrar o campo fértil e amplo de pesquisa no ensino regular para crianças e adolescentes⁴, direcionando seus esforços intelectuais para compreender os inúmeros problemas que cercam a área nessa modalidade de ensino. Ainda, chamamos à atenção ao fato da EJA não estar nas principais pautas políticas de grande parte dos governos da atualidade, haja vista à queda constante do número de instituições de ensino e a redução do investimento em relação às outras modalidades⁵.

Cumpramos destacar o fato da LDBEN (BRASIL, 1996) trazer certa marginalização à área do conhecimento da Educação Física, uma vez que ao tornar sua prática facultativa aos estudantes maiores de 30 anos, ou que possuam carga horária de trabalho maior de 6 horas diárias, que tenha filhos, entre outros, pode resultar na pouca frequência de alunos nesta disciplina, como apontado por Avance, Silva e Ventrone (1999). Outro fator que merece destaque é a incidência dos estágios supervisionados realizados durante a graduação em Licenciatura em Educação Física, serem desenvolvidos no ensino regular para crianças e adolescentes, limitando a atuação dos professores desta disciplina pedagógica e, por consequência, direcionando as pesquisas para as modalidades que já atuam ou atuaram. É importante salientar o recente tensionamento que ocorre a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física (BRASIL, 2018) da necessidade de se tematizar a EJA em cursos de Licenciatura em Educação Física, o que abre à perspectiva de maiores investigações e problematizações desse campo do saber nas especificidades da modalidade.

Considerando que esta modalidade de ensino está acometida por um direito de reparação que deve atingir as classes trabalhadoras, torna-se frequente a incidência dos estudantes que, além da jornada escolar, também trabalham. Desta

⁴ Entendo que EJA é uma modalidade de ensino prevista na LDBEN e, portanto, integra o ensino regular. Como forma de diferenciá-la do ensino de crianças e adolescentes que não experimentaram a distorção idade-série/ano escolar ou o abandono do processo de escolarização, utilizarei o termo “ensino regular para crianças e adolescentes” para diferenciar esta segunda possibilidade de experimentar o processo educacional formal.

⁵<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decada-brasil-perde-um-terco-das-escolas-com-aula-do-ensino-fundamental-para-adultos.ghtml>

forma, penso que a Educação Física deve estar atrelada às realidades vividas por estes sujeitos. No entanto, grosso modo, nota-se as aulas de Educação Física voltadas para o processo de ensino aprendizagem dos esportes coletivos e da busca pela aptidão física voltada à saúde, refletindo a construção e diversas influências que esta teve ao longo da história (ILHA, 2015), o que me leva ao questionamento de como o componente curricular vem sendo trabalhado na EJA. Com isso, busquei, através desse estudo, compreender o que vem sendo pesquisado e quais as principais interpretações acerca dos saberes que o componente curricular de Educação Física busca abordar quando ofertado na modalidade da EJA e que lugares ocupam no universo da educação formal para estes escolares. Para realizarmos o processo de análise dos estudos que versam sobre a Educação Física na EJA, me guiei pelos seguintes questionamentos:

- Como a Educação Física vem sendo abordada nos estudos que buscam investigá-la quando inserida na modalidade da EJA?
- Quais conteúdos/unidades temáticas guiam a prática pedagógica na Educação Física para a EJA?
- Quais os principais desafios e possibilidades que encontram os professores de Educação Física na EJA?

Diante desses questionamentos, buscamos elencar os estudos acadêmicos nacionais desenvolvidos no contexto da Educação Física na EJA, de modo a identificar o que vem sendo discutido a respeito desse componente curricular nessa modalidade de ensino e apontar possíveis lacunas a serem exploradas nas pesquisas futuras.

A busca foi realizada em periódicos brasileiros com publicação *online* pertencentes à Área 21 da CAPES, com estratos A2, B1 e B2. Os periódicos selecionados partiram do critério de serem pertencentes à área da Educação Física e apresentarem em seu escopo a temática da Educação Física Escolares. A busca pelos estudos se deu nos domínios digitais de cada um dos periódicos e partiu do cruzamento do descritor “Educação Física” com os descritores “EJA” e “educação popular”.

A pesquisa foi realizada na primeira quinzena de dezembro de 2020. A busca nos periódicos do Qualis com estrato A2 consultados foram: Revista Brasileira de

Medicina do Esporte; Motriz: Revista de Educação Física; Movimento; e Revista Saúde e Sociedade. A busca no estrato B1 foi realizada nos seguintes periódicos: Currículo sem Fronteiras; Educação em Revista; Educação e Pesquisa; Horizontes Antropológicos; Paideia; Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Brasileira de Educação Física e Esporte; Revista Brasileira de Educação; Journal of Physical Education. No estrato Qualis B2, o levantamento foi realizado nos seguintes periódicos: Motrivivência e Pensar a Prática.

Foram encontrados 18 artigos. Destes, 2 artigos nas revistas de estrato A2, 8 artigos em revistas de estrato B1 sendo 1 repetido (duplicado no periódico Currículo sem Fronteiras), e 9 artigos encontrados nas revistas de estrato B2. Após a leitura de todos os resumos, foram selecionados os artigos onde o tema principal esteja guiado pelas relações entre Educação Física e/na EJA. Como forma de seleção de artigos e sua leitura na íntegra para compor esta análise, utilizamos os seguintes critérios:

- Abordar o componente curricular de Educação Física na modalidade da EJA;
- Constituir o relatos/resultados de pesquisa (análise documental, etnografias, pesquisas-ação, estudos descritivos, narrativas);
- Não integrar estudos de revisão teórica.

Desta forma, foram selecionados os seguintes artigos para a realização da leitura na íntegra e posterior análise:

Quadro 1 – Artigos encontrados em periódicos nacionais

Periódico	Autor(es)	Título	Ano de publicação
Movimento	CARVALHO , Rosa Malena de Araújo; CAMARGO , Maria Cecília da Silva	“Formação de professores em Educação Física e a EJA”	2019
Pensar a Prática	LINHARES , Elisete Maria; NEVES , Luciene; HACK , Leni	“Concepções de ex-bolsistas sobre o PIBID-EF e a Educação de Jovens e Adultos”	2019

Motrivivência	OLIVEIRA , João Paulo dos Santos; SOUSA , Fábio Cunha; MELO , Maíra Rocha	“Produção do conhecimento em Educação Física no chão da escola através do estágio supervisionado: relato de experiência com estudantes da Educação com Jovens e Adultos”	2015
Pensar a Prática	REIS , José Antonio Padilha dos; MOLINA NETO , Vicente.	“Pensei que tava na aula de ciências” ou os significados da educação física na educação de jovens e adultos	2014
Motrivivência	CAMILO , Christiane de Holanda	“As possibilidades de atuação da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos para a relação intergeracional na educação em direitos humanos”	2014
Motrivivência	PINA , Leonardo Docena	“Atividade Física e Saúde: Uma Experiência pedagógica orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica”	2008
Motrivivência	AVANCE , Alessandro; SILVA , Alex Aziel da; VENTORIM , Silvana	“Estágio supervisionado em Educação Física: uma experiência com educação de jovens e adultos”	1999

Fonte: autoria própria

Partindo da leitura exaustiva e aprofundada dos estudos e dos questionamentos que guiaram a análise, construímos compreensões acerca de cada um dos estudos e que buscaram identificar os lugares da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, quais conteúdos/unidades temáticas propostos na Educação Física na EJA, como ocorre a formação inicial dos docentes nessa modalidade e a abordagem da Educação Física na EJA.

Como forma de compreender o papel da Educação Física na EJA, Reis e Molina Neto (2014) entendem que esta deve integrar-se ao projeto de escolarização e, ainda, buscar uma transformação social a partir da integração dos saberes e condição dos alunos-trabalhadores com o currículo escolar. Assim, os autores buscaram, através de um estudo de caso com ênfase nas histórias de vida de 8 estudantes-trabalhadores, identificar os sentidos atribuídos por eles à Educação Física Escolar.

O estudo realizado por Reis e Molina Neto (2014) em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS traz aspectos que sugerem que há paradoxos envolvendo a Educação Física na EJA. Diferentemente do ensino regular seriado para crianças e adolescentes, onde é comum a centralidade do desenvolvimento das aulas nas quadras esportivas, na EJA os pesquisadores observaram que as aulas são predominantemente nas salas, através de atividades onde os estudantes-trabalhadores têm de desenvolver tarefas baseadas nas atividades de escrita no caderno, leituras, provas, entre outras de cunho intelectual e de pouco envolvimento com práticas corporais.

Nota-se a semelhança de tais escolhas de ensino com as demais disciplinas que envolvem o currículo escolar, atribuindo novos significados para a Educação Física. O que antes os estudantes tinham como referência à Educação Física, as práticas esportivas em quadra que são frutos de suas experiências vividas ainda na infância no âmbito escolar, agora dão lugar às aulas teóricas, com seu desenvolvimento em sala de aula, com atividades relacionadas ao texto escrito. A partir do desenvolvimento de atividades de cunho intelectual em detrimento das práticas corporais, nota-se que alunos sentem-se entusiasmados. Tal perspectiva indica que os conteúdos abordados nas aulas de Educação Física necessitam ter enfoques diferenciados. Contudo, parece que o entusiasmo dos estudantes-trabalhadores surge quando a "Educação Física parece que não é Educação Física" (REIS; MOLINA NETO, 2014, p. 642).

Tal abordagem da Educação Física sugere que, na perspectiva dos estudantes-trabalhadores, ela deva estar vinculada à promoção e manutenção de saúde, sendo frequentes e interessantes as aulas que abordam doenças, a fisiologia do corpo humano, hábitos saudáveis e de higiene e a busca do lazer. Tais

perspectivas são pautadas, principalmente, a partir de ações individualizadas dos sujeitos e com características instrumentalistas e pouco reflexivas e críticas.

Desta forma, os autores dão indícios que os conhecimentos propostos por tal área do conhecimento parecem não dialogar com as experiências vividas dos estudantes, uma vez que não há o deslocamento dos saberes dos estudantes-trabalhadores para as aulas da Educação Física, constituindo-se na transmissão de saberes que tal área do conhecimento legitimou como válidos. Assim, Reis e Molina Neto (2014) corroboram com as ideias de Arroyo (2007), Rodrigues Jr. (2010) e Silva e Moreira (2008) de que a Educação Física, numa oferta curricular para a Educação de Jovens e Adultos, deve buscar o diálogo entre seus conhecimentos, que são abordados através do professor, e as especificidades dos saberes dos alunos-trabalhadores, assim como a realidade vivida por eles nos seus cotidianos, tematizando e problematizando a cultura corporal do movimento.

Nesta perspectiva de desenvolver as aulas de Educação Física a partir de um aspecto que esteja atrelado ao propósito transformador da EJA, Pina (2008) apresenta um relato de uma experiência pedagógica realizado em um projeto voltado à EJA no município de Angra dos Reis/RJ, pautado pela Pedagogia Histórico-Crítica. A proposta de trabalho desenvolveu-se a partir do tema “Atividade física e saúde”. Este tema foi escolhido com base nos objetivos enunciados nos documentos do município e a partir de uma pesquisa prévia sobre o entendimento dos estudantes sobre a utilidade da Educação Física, corroborando com as ideias já apresentadas por Reis e Molina Neto (2014), sobre um certo senso comum acerca das correlações possíveis desta área do conhecimento. Assim, Pina buscou desenvolver suas aulas com o objetivo de:

[...] conhecer relações existentes entre exercício físico e saúde, a fim de adquirir uma consciência crítica sobre o tema e assumir um compromisso efetivo com a superação dos problemas sócio-políticos atuais que determinam a obtenção da saúde. (2008, p. 159)

Para atender ao objetivo proposto, o pesquisador organizou sua prática pedagógica em cinco passos do método dialético da Pedagogia Histórico-Crítica enunciados por Saviani (2006) e Gasparin (2005).

O primeiro passo faz referência à identificação da prática social, que consiste em uma mobilização dos estudantes no processo de construção do conhecimento a

partir da correlação entre os conteúdos abordados em aula e a vida cotidiana. Esta fase foi proposta a partir do enunciado do conteúdo proposto e um diagnóstico sobre o que os alunos já compreendiam sobre ele, elaborando uma ligação entre o saber escolar e os estudantes.

O segundo passo diz respeito à problematização, onde o conteúdo proposto é contextualizado a partir dos fenômenos sociais que podem se apresentar de formas contraditórias. Foi desenvolvido com os alunos a reflexão a partir de questões que buscavam desenvolver o pensamento crítico dos estudantes. Tais questões fazem referência à problematização do tema “Atividade física e saúde” e as relações possíveis na sociedade, desde a questão de este conteúdo estar previsto na oferta curricular da disciplina, até as comparações entre os tempos e oportunidades de se praticar a atividade física que se revelam nas diferentes classes sociais que formam a sociedade.

Após a problematização do conteúdo, o terceiro passo dialético faz alusão à instrumentalização que, para Pina (2008), é o momento em que os estudantes se aproximam e se apropriam dos conhecimentos produzidos na escola para que seja possível sua utilização como ferramentas para lutar frente às situações de desigualdade que os oprime.

O quarto passo do método dialético, a catarse, que é uma forma de expressão a partir de um novo entendimento sobre o conteúdo abordado, relacionando-o com outros fenômenos que se demonstram na sociedade. Segundo Pina (2008), foi possível verificar o entendimento mais amplo dos alunos sobre o tema proposto. Este novo entendimento abordou, além dos saberes que já vinham sendo trazidos na identificação da prática social, como a relação entre atividade física e saúde, um novo entendimento de que fatores políticos, econômicos e sociais também interferem na qualidade de vida e nas diferentes oportunidades que se revelam entre os sujeitos de desenvolver atividades físicas e obter saúde.

O último passo foi a prática social final do conteúdo onde os estudantes, com a reflexão crítica que se desenvolveu a partir da metodologia dialética, demonstram uma nova compreensão da realidade e com os subsídios necessários para se posicionar nela.

Entendemos que o estudo apresentado por Pina (2008) possa proporcionar uma nova forma de contextualizar a Educação Física frente aos processos neoliberais que atravessam a sociedade contemporânea. Desta forma estando mais próximos de um ideal de transformação social.

Nesta direção, Avance, Silva e Ventrone (1999) relatam uma experiência de docência na EJA em um projeto de extensão desenvolvido pela Universidade Federal do Espírito Santo, a partir da pedagogia progressista apoiada nos referenciais teóricos propostos por Freire, Oliveira, Kunz e Ventrone. Os autores sugeriram uma proposta de trabalho que buscava a superação da marginalização enfrentada por jovens e adultos que não concluíram a escolarização enquanto crianças ou adolescentes.

A partir da concepção de que o conhecimento trazido pelos estudantes é tão importante quanto aqueles que são promulgados pelos currículos oficiais, os autores desenvolveram as aulas de Educação Física com o objetivo de desenvolver com estes estudantes a formação do entendimento da realidade com vistas a compreenderem, interpretar e explicar os fenômenos sociais. Assim, propuseram diversas atividades em que o conteúdo desenvolvido dialogasse com as experiências vividas e trazidas do cotidiano dos discentes.

Tomando como partida um levantamento diagnóstico a partir do diálogo instituído entre alunos e professores sobre os conteúdos propostos pelo componente curricular da Educação Física e como os discentes viam esta área do conhecimento atrelada ao seu cotidiano, este “espaço de participação dos sujeitos no processo de decisão sobre as suas necessidades de aprendizagem” (AVANCE; SILVA; VENTORIM, 1999, p. 210) possibilitou o desenvolvimento de um plano de ensino que levasse em consideração a apropriação dos conhecimentos de forma teórico-prática.

De acordo com os autores, foram propostas atividades que problematizam os conteúdos abordados e correlacionaram com a realidade social que cerca os estudantes. Os autores trazem como exemplo a atividade onde foi proposto aos alunos o simples caminhar pela sala. Ao reparar que todos os alunos andavam em círculos em um ritmo um tanto padronizado, todos foram chamados ao centro da sala para problematizar tais formas de expressão. Foram propostas, então, formas

diversas de se deslocar, onde se reparou uma diversidade grande de movimentos por parte dos estudantes. Novamente, houve a problematização de tais formas de se movimentar e a correlação com os sentimentos atribuídos por estes alunos no contexto social em que vivem. Por fim, foram propostas coreografias a partir dos movimentos que foram criados pelos estudantes durante a atividade de deslocar-se livremente pelo espaço e a abordagem da dança como uma forma de representação e expressão humana, podendo esta ser também uma forma de resistência.

Os autores ainda trazem que há uma relação ocasionada pelos alunos entre a Educação Física Escolar e a busca pela aptidão física e saúde, fatos estes evidenciados também por Pina (2008) e Reis e Molina Neto (2014), atribuindo à ação do movimento corporal o desencadeamento de uma vida com saúde plena, sem que haja à reflexão acerca dos elementos que estruturam a sociedade e que corrompem à saúde como, por exemplo, a grande intensificação de trabalho e as situações estressantes vividas na contemporaneidade. Tais indícios podem surgir a partir da constituição histórica da Educação Física, que em determinado período histórico esteve entrelaçada a este objetivo. Outra característica que se apresenta nos estudos é a exclusão, à medida que as aulas tomam por vias um caráter de esportivização, dos estudantes mais com maior idade. Quando pautadas por aulas que se sustentam no desempenho esportivo, apontam que o encontro intergeracional faz com que aqueles sujeitos adultos mais velhos, que já não possuem o desempenho atlético sustentado pelos adolescentes ou adultos jovens, acabam por serem excluídos ou excluírem-se das práticas corporais por não apresentarem à performance motora exigida em tais ambientes competitivos.

Sobre este fenômeno de segregação geracional que acomete a EJA, Camilo (2014) sugere que há um reflexo na escola da sociedade capitalista que privilegia os jovens em detrimento aos mais velhos. Assim, a EJA, que abrange todos os indivíduos que estão acima dos 15 anos de idade e que se encontram no Ensino Fundamental, deve proporcionar uma pedagogia que problematize esta realidade de diferenças e vise uma equidade geracional entre todos estudantes e, também, que leve em consideração as características comuns entre estes estudantes, que geralmente são das classes trabalhadoras (GADOTTI, 2002).

Nesta perspectiva, Camilo (2014) aponta que a Educação Física, em uma perspectiva de cultura corporal, que visa as formas de expressão que são realizadas pelo corpo e através do corpo, deve propor aos estudantes uma reflexão crítica acerca dos fenômenos que atravessam a sociedade, em seus aspectos políticos, econômicos e sociais que possibilitaram e formaram tais expressões, corroborando para uma maior compreensão acerca da cultura corporal de cada um.

Portanto, o estudo proposto por Camilo (2014), parece enunciar que a diversidade de idades que se apresenta na EJA pode estar aliada à busca por uma maior problematização e criticidade dos estudantes em relação à sociedade em que vivem:

[...] deve ser compreendida como uma oportunidade para que o educador enfrente com o grupo sobre os preconceitos e discriminações sociais como as relativas à idade, desenvolvendo valores e atitudes de solidariedade e de respeito entre essa e outras diferenças como as de gênero, geração, etnia e até, de estilo de vida, que muito podem contribuir e enriquecer a experiência sobre a cultura corporal. (CAMILO, 2014, p. 254)

Entretanto, cabe ressaltar que a EJA deve estar presente na formação inicial dos professores de Educação Física. O estudo de Camilo (2014) ainda propõe que os estudantes trabalhadores que procuram tal modalidade de ensino tende a crescer, uma vez que o modelo educacional, político e econômico brasileiro segue gerando desigualdades e, assim, propondo que os sujeitos, geralmente provenientes das classes sociais onde se encontram os proletários, seguirão sendo privados e/ou excluídos de alguma forma dos sistemas de ensino.

Neste sentido, o estudo de Oliveira, Souza e Melo (2015) parece apontar que os estágios obrigatórios realizados nos cursos de Licenciatura em Educação Física dificilmente encontram na EJA o seu campo de atuação. De tal modo, as reflexões acerca das especificidades desta modalidade se encontram apenas entre aqueles que já atuam na EJA.

O relato de Oliveira, Souza e Melo (2015) traz uma experiência pedagógica durante o estágio supervisionado que ocorreu na graduação acadêmica da Universidade Federal de Pernambuco. Na ocasião, o estágio aconteceu pelo interesse de um dos estudantes em desenvolver sua prática em um local que

proporcionasse a “busca por um aprendizado mais significativo, por ele já ter experimentado, nos estágios anteriores, intervenções em colégios particulares e em turmas regulares” (OLIVEIRA; SOUZA; MELO, 2015, p. 248). Penso que a busca por um aprendizado “mais significativo” possa contribuir com a perspectiva de que a EJA é um local ainda pouco estudado nos cursos de Licenciatura em Educação Física. Corroboram com esse entendimento Carvalho e Camargo (2019) que, ao analisarem a formação inicial de professores de Educação Física na EJA em instituições das regiões Sul e Sudeste do Brasil, constataam a carência de disciplinas cuja temática central seja a docência nessa modalidade de ensino. Assim, o relato conta sobre os obstáculos que as especificidades da EJA apresentam aos professores iniciantes.

O primeiro entrave apontado pelos autores é que esta modalidade era composta predominantemente por alunos trabalhadores, fato que acarretava em inúmeros pedidos de dispensa das aulas devido ao cansaço e dores no corpo relatados pelos estudantes trabalhadores. Acredito que este discurso pode elucidar o pensamento hegemônico que circula no senso comum, apontado por Reis e Molina Neto (2014), de que as aulas de Educação Física devem ser pautadas por exaustivos exercícios físicos.

Outro obstáculo identificado pelos estudantes graduandos refere-se à idade entre os alunos, que variava dos 15 aos 60 anos, gerando uma exclusão das práticas corporais, daqueles que tinham maior idade, que geralmente se davam através de esportes. Corroborando com as ideias de Camilo (2014), Oliveira, Souza e Melo (2015) enxergam na diversidade das idades apresentadas pelos estudantes trabalhadores uma oportunidade de contribuição da fusão entre as diferentes perspectivas e modos de enxergar a sociedade. Isto é, ao se desenvolver aulas com sujeitos de diferentes gerações, é possível que a reflexão crítica da sociedade seja aprofundada, à medida que podem ser explorados os diferentes modos de ser, de agir e de pensar que marcaram determinadas épocas e quais dilemas vão se apresentando de acordo com as formas que a sociedade vai assumindo. Compreender a historicidade da sociedade do ponto de vista de pessoas mais velhas, aliando tal empirismo ao conhecimento teórico e as vivências experienciadas pelos estudantes mais jovens pode estabelecer mais facilmente à compreensão acerca da realidade social, política e cultural, oportunizando a esses estudantes sua

inserção no âmbito da participação das tomadas de decisões coletivas que constituem a construção da sociedade.

A partir destes diagnósticos, os alunos graduandos desenvolveram junto à professora, aulas que abordassem os objetivos propostos nos documentos oficiais do estado de Pernambuco. O estudo sugere que grande parte das aulas se deu de maneira teórica, ocorrendo na sala de aula. Esta forma de abordar a Educação Física pode ter ocorrido pois, à medida que esta afasta os movimentos, encontra maior adesão dos alunos estudantes (REIS; MOLINA NETO, 2014). Outro fenômeno que chama a atenção é a vinculação que há entre a Educação Física e hábitos saudáveis, a qual foi bastante utilizada pelos estudantes graduandos o que, como anteriormente citado, constitui-se como um resquício do que a Educação Física escolar, em determinado período histórico e por determinados grupos de intelectuais se dedicou a ser: um componente curricular capaz de restaurar a saúde comprometida por um sistema que se estrutura em uma sociedade atravessada por mazelas como doenças metabólicas, estresse, ansiedade entre outras patologias.

As descrições das aulas desenvolvidas apontam que estas foram divididas em duas unidades: ginásticas e danças; e lutas (OLIVEIRA; SOUZA; MELO, 2015). Ainda que os estudantes graduandos tenham identificado a necessidade de vincular os saberes abordados às vidas dos estudantes trabalhadores e buscado pautar as aulas a partir do diálogo instituído entre todos, toma forma a abordagem da Educação Física a partir de uma perspectiva de apenas instruir os alunos sobre os saberes acumulados na sociedade, através da abordagem dos conceitos de determinados temas, não sendo elencadas as diferenças que existem a partir das classes que compõem a sociedade neoliberal que atravessa o cotidiano de grande parte dos brasileiros.

Carvalho e Camargo (2019) ao tensionar a formação inicial e continuada de professores para a EJA, destacam que há certa defasagem nos currículos de formação de professores na maioria das áreas do conhecimento, à exceção da pedagogia, uma vez que pouco da carga horária de formação de futuros professores é destinada à estudar as peculiaridades da Educação Física escolar voltada à escolarização de adultos. Essa defasagem também se encontra nos currículos de formação de professores de Educação Física que, segundo as autoras, se

evidenciam quase inexistentes nos currículos de curso superior. Como consequência disso, as autoras citam que é comum a transposição de práticas pedagógicas comuns aos contextos tipicamente encontrados para a atuação em Educação Física escolar à EJA, sem que haja a ressignificação desses saberes.

Linhares, Neves e Hack (2019) evidenciam este fato ao analisar as compreensões da Educação Física na EJA para professores que participaram do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do curso de Educação Física - PIBID/EF, na Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT durante a sua formação inicial. No estudo em questão, os colaboradores demonstram à sua compreensão acerca da EJA como sendo uma modalidade que requer adaptações por conta da intergeracionalidade dos sujeitos que as frequentam, sendo mais frequente o trabalho voltado à aptidão física relacionada à saúde, como os alongamentos e a adoção de hábitos saudáveis.

Apesar da dissonância que se produziu entre os pressupostos da EJA e o que é oferecido na Educação Física nessa modalidade, Carvalho e Camargo (2019) destacam que alguns avanços vêm sendo promovidos, com à oferta de atividades de extensão, de disciplinas optativas e obrigatórias que tematizem as especificidades da modalidade de ensino. Citam a experiência promovida em uma Universidade localizada no sudeste do Brasil que apresenta em sua ementa para o curso de Educação Física temas como: a EJA na atualidade brasileira (perspectivas históricas - educação popular e legislação); as relações entre EJA e o trabalho pedagógico; questões teórico-metodológicas da EF Escolar e a EJA; os conteúdos da Educação Física escolar e os sujeitos da EJA (incluindo os jovens em cumprimento de medidas socioeducativas) - favorecendo a compreensão de juventude, intergeracionalidade e o adulto idoso. A experiência narrada pelas autoras aponta um maior interesse sobre os saberes e as práticas pedagógicas da Educação Física na EJA, sobretudo na formação inicial, onde temas como a desigualdade social e pensar sobre mecanismo de reparação destas se tornam necessários.

Diante do que foi exposto, é viável entender que as publicações em periódicos nacionais de grande impacto acadêmico que versam sobre os temas de Educação

Física e Educação de Jovens e Adultos, embora escassas, apresentam importantes reflexões que possam corroborar na construção do currículo desta área do conhecimento. Em suma, tais estudos buscam definir a que se propõe o componente curricular nessa modalidade de ensino, quais conhecimentos são abordados e como ocorre a prática docente.

Os estudos trazem, em comum, a constituição de uma modalidade de ensino predominantemente para as classes populares, onde se encontram trabalhadores e os filhos destes que, por algum motivo, ficaram à margem do sistema educacional. No entanto, quando abordada a Educação Física neste contexto, é viável pensar que este componente curricular ainda apresenta características de um ensino despreocupado com as desigualdades sociais e alicerçado em saberes que buscam a adoção de hábitos saudáveis e práticas compensatórias ao exercício físico. Muitas vezes reforçando ideais historicamente concebidos que intensificam a segregação entre os mais aptos e aqueles que não possuem o desempenho físico ou, também, a dicotomia existente entre o que é prática intelectual e o que é prática corporal, geralmente atribuindo uma importância maior ao desenvolvimento humano à primeira dimensão.

Compreendo com base nos estudos elencados que ainda há um longo caminho a se percorrer no âmbito da formação de professores que iniciam as suas trajetórias profissionais nos cursos de graduação. Nesse sentido, fica evidente que há um emaranhado de formas de conduzir as aulas e abordar os conteúdos, não sendo aprofundada as especificidades dessa modalidade de ensino, a qual deveria encontrar como suporte à prática pedagógica a formação, ainda que genérica, dos cursos de graduação em Educação Física.

Contudo, também identificamos que a Educação Física na EJA tem sido repensada nos cursos de formação inicial em Educação Física, incidindo em maiores reflexões e experiências vivenciadas nessa modalidade de ensino. Estes tensionamentos podem apontar para uma Educação Física alicerçada nos pressupostos da EJA, que pode buscar uma proposta curricular para as realidades vividas pelos sujeitos e que busca estar pautada pela luta por dignidade, emancipação e na reparação de direitos que lhes foram negados.

2 APROXIMAÇÕES AO PROBLEMA

Neste capítulo, busco realizar uma aproximação ao problema de pesquisa, dividindo-o em três momentos. No primeiro momento, realizei uma reconstrução do problema de pesquisa, buscando reordenar o fio condutor desta tese uma vez que tive o percurso investigativo interrompido em meio ao cenário pandêmico. No segundo momento, trago algumas reflexões acerca do que pode vir a ser a Educação de Jovens e Adultos, relacionando este tema com as contribuições da Educação Física nesse contexto. Por último, no terceiro subcapítulo, busco realizar reflexões acerca do trabalho docente através dos fenômenos que experimentam o professorado no contexto da educação brasileira.

2.1 (RE)CONSTRUINDO O PROBLEMA DE PESQUISA

Durante o percurso no mestrado acadêmico, cuja dissertação versou sobre o trabalho docente do professorado de Educação Física que atuava em um programa voltado aos adolescentes em distorção idade-série escolar (GONÇALVES, 2018), pude compreender que grande parte dos sujeitos que, de certo modo, vão sofrendo os efeitos da exclusão no sistema educacional possuem uma semelhança marcante: a grande maioria é proveniente das classes populares, sendo atravessados por mazelas contemporâneas diversas, como a falta de renda fixa suas e de seus pais, a migração contínua de suas famílias, a ausência de pai e/ou mãe em seu seio familiar, as moradias precárias, o baixo acesso a opções de lazer, entre outros fenômenos que acometem amplamente os indivíduos que estão na base da pirâmide econômica brasileira.

Entendo que tais mazelas provocam e resultam no fracasso escolar, como fenômenos estreitamente ligados ao sistema prisional brasileiro. Isto é, ao buscar uma análise acerca de quem são os sujeitos que integram tal sistema, é possível compreender que estes também vão experimentando, ao longo de suas vidas, processos excludentes em relação às oportunidades que lhes foram retiradas por

diversos e complexos emaranhados e fenômenos sociais. Como exemplo disto, Rolim (2016), ao desenvolver uma pesquisa que buscava compreender como os sujeitos em privação de liberdade passam a entrar em conflito com a lei, observa que entre os pesquisados era comum o fato de serem jovens oriundos das periferias, com poucas oportunidades a uma vida digna e cujas vozes poucas vezes são escutadas.

O autor ainda acrescenta que estes jovens, que apesar de serem oriundos de famílias cujas premissas buscam o desenvolvimento de sujeitos integros e honestos do ponto de vista legalmente instituído, identificavam na criminalidade a possibilidade de ascensão nas suas possibilidades de consumo, motivados pela ideia de possuírem casa, veículos, roupas e acessórios que são acessíveis somente aos economicamente favorecidos. Trata-se então, não em uma oportunidade dentre tantas outras, mas como uma das poucas opções para progredirem em uma sociedade que preconiza o capital como forma de ser reconhecido socialmente. Com isto, ingressam à vida do crime, recebendo o treinamento violento de sujeitos mais velhos e com saberes específicos, que lhes possibilitaram também o direito de serem reconhecidos e possuírem a autoria sobre as próprias vidas. O autor também cita que o ingresso nestas instituições resulta no total abandono do processo de escolarização, já que nessa outra instituição o processo excludente é cada vez mais evidente.

As constatações às quais cheguei ao elaborar essas perspectivas, me levaram à curiosidade epistemológica que buscavam identificar como os professores de Educação Física do Sistema Prisional desenvolviam suas aulas. Diante disso, elaborei o projeto de pesquisa desta tese no intuito de investigar, em uma instituição de ensino voltada à privados de liberdade em regime semiaberto, o trabalho docente dos professores que lá atuavam. Destaco, então, que em minhas buscas por desenvolver determinado tema e traçar compreensões acerca do problema que esteve proposto neste estudo, entrei em contato tanto com a Secretaria do Estado da Educação e com a Superintendência dos Serviços Penitenciários, onde obtive a informação sobre uma instituição voltada ao cumprimento de pena em regime semiaberto. Pensei este espaço, uma instituição de ensino que se localiza nas dependências de um instituto penal e que, conforme o vice-diretor, trata-se da única

sob esses moldes no território nacional, como sendo um importante e fértil campo de estudo, já que ali se encontravam professores que buscavam desenvolver com seus estudantes um trabalho voltado para os que foram (totalmente privados de liberdade) e para o que serão (totalmente reinseridos na “sociedade livre”⁶), apresentando-se como uma possibilidade potente para o exercício da consciência crítica e da emancipação.

Contudo, podemos identificar que a década de 2020 inicia com um desafio global. O cenário pandêmico afetou grande parte das nações, induzindo a aceleração de mudanças sociais que já vinham ocorrendo a passos cada vez mais largos desde o final do século XX. O Brasil, um dos países afetados pela epidemia do coronavírus, não se viu diferente disso. Desde 2020 pudemos observar o avanço do surto de coronavírus, tendo como alternativas ao controle de disseminação o distanciamento e o isolamento social.

Ao adotar as recomendações dos órgãos de saúde internacionais e nacionais, as quais se baseiam em evidências científicas, muitas cidades brasileiras se viram na necessidade de controlar as atividades de primeiro, segundo e terceiro setores, como forma de minimizar as possibilidades de transmissibilidade do vírus. Diante disso, em muitos dos casos, apenas atividades essenciais, como aquelas voltadas à alimentação, à saúde e ao saneamento foram autorizadas, sendo suspensas as atividades presenciais para a maioria das instituições brasileiras, entre elas aquelas voltadas ao ensino em seus diversos níveis e modalidades. Com o campo de pesquisa não foi diferente. A instituição de ensino se viu na necessidade de interromper as aulas, e desde o momento desta interrupção, de março de 2020 em diante, não houveram ações que pudessem suprir a necessidade educacional da população em semiprivação de liberdade.

Desde então, os contatos com o responsável pela instituição foram constantes, na tentativa de manter o vínculo e a manutenção da negociação de acesso. Durante o período, fui informado que o professor de Educação Física havia

⁶ Entendo que a sociedade, da forma como se estrutura, produz privações de liberdade complexas e que não significam a inserção em espaços de privação de liberdade, como, por exemplo, as mazelas produzidas pelo não acesso a recursos materiais básicos e a violência opressora que às vezes se demonstra simbólica e outras vezes concreta. No entanto, optei por abordar como “sociedade livre” todas as formas de existir fora dos espaços de privação de liberdade.

se ausentado por motivos de doença e houve ainda a troca de equipe diretiva. Em 2021, quando as aulas foram retomadas, fui informado que o professor de Educação Física havia se aposentado e que não tinha mais contato com ele, o que impossibilitaria a minha pesquisa com o sujeito em questão. Mantive o contato com o diretor da instituição de ensino por alguns meses, na esperança de que houvesse o encaminhamento de um novo professor de Educação Física, o que não ocorreu.

Penso que a não oferta de uma estratégia de educação durante o período pandêmico ao adultos em cumprimento de pena e o descaso em suprir a carência de docente de Educação Física para à instituição seja significativo em relação ao momento atual que vivemos. Ressalto aqui que vivemos tempos de ataques e inverdades propagadas e financiadas pelos setores da classe política brasileira, sobretudo a partir do Presidente da República (2019-2022), Jair Messias Bolsonaro⁷, seus filhos e apoiadores⁸ e as narrativas voltadas ao ódio sobre as classes trabalhadoras e financeiramente vulneráveis (como pudemos observar na fala do então Ministro da Economia do Governo Bolsonaro, Paulo Guedes que, em tom jocoso, relata ao apontar a sua compreensão acerca das benesses da alta do dólar, que a baixa dessa moeda tornava possível até mesmo que empregadas domésticas viajassem à Disney, demonstrando que sob a ótica da elite brasileira, esta possibilidade é restrita àqueles que dela fazem parte⁹).

Ao entender que o problema inicialmente traçado para este estudo, que poderia ser explorado por uma pesquisa etnográfica com um professor que atuava em uma instituição voltada à sujeitos com privação de liberdade, estava sem a perspectiva de se concretizar, retomo às compreensões que emergiram na dissertação de mestrado, voltando meu olhar para os professores que atuam na EJA e suas compreensões sobre o próprio trabalho. Apesar desse desvio no olhar sobre a EJA, considero que ainda percorro o mesmo objetivo, mas com paisagens diferentes. Quer dizer, o olhar sobre a EJA, em grande parte das circunstâncias, é um olhar para a educação popular e para os sujeitos que historicamente tiveram seus direitos

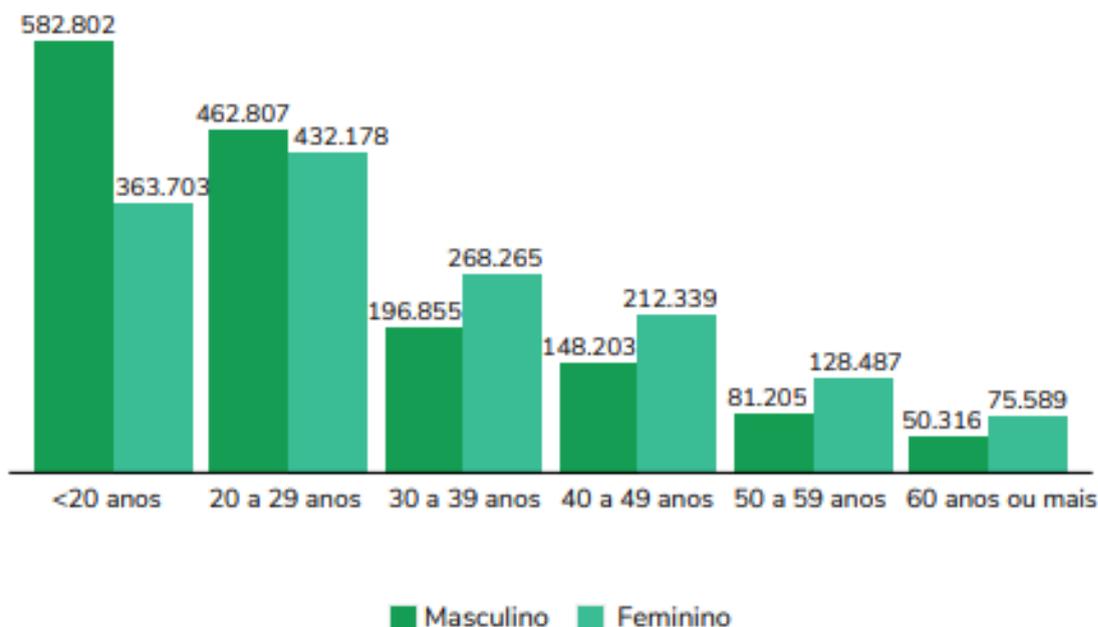
⁷<https://www.conversaafiada.com.br/brasil/em-10-meses-bolsonaro-ja-espalhou-400-fake-news>

⁸<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/03/04/documento-liga-gabinete-de-eduardo-bolsonaro-a-divulgacao-de-fake-news.ghtml>

⁹<https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2020/02/17/paulo-guedes-age-contra-domestic-a-e-servidor-para-alem-da-bravata-diz-pfdc.htm>

negados (ARROYO, 2007). Cabe dizer que atualmente cerca de 3 milhões de brasileiras e brasileiros estão frequentando a modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Destes, a maioria é composta por homens, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 1: Número de matrículas na educação de jovens e adultos, segundo a faixa etária e o sexo



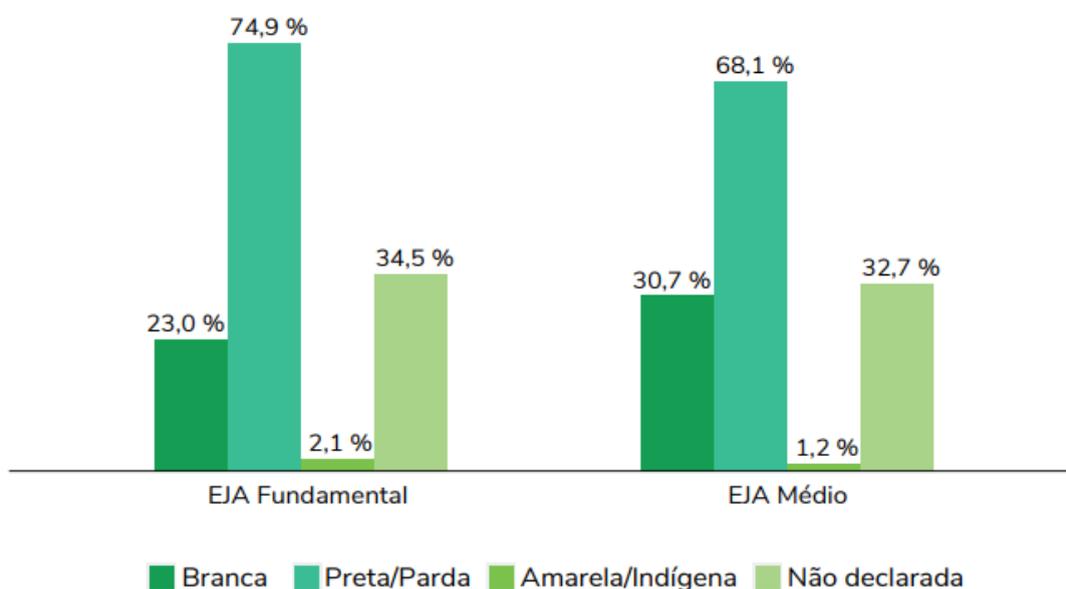
Fonte: Brasil, 2021, p. 30

Destaca-se que entre os sujeitos que estão com até 30 anos de idade, o quantitativo é maior entre homens. Entre aqueles acima dos 30 anos de idade, é possível identificar que a maior parcela é composta por mulheres. Isto pode ser explicado pelo fato dos homens terem que abandonar ou terem sido excluídos do sistema educacional para garantir a renda e, em seguida, retornarem já adultos à EJA no intuito de garantir qualificação para ocupar melhores postos de trabalho. Em relação ao fato das mulheres serem maioria entre aqueles com mais de 30 anos, pode ser explicado por estas terem que desenvolver, até esta faixa etária, diversas funções concomitantes, como a gravidez precoce que implica na maternidade, os cuidados domiciliares e o trabalho remunerado como forma de garantir o sustento. Sobre isso, Valle (2010, p. 36) acrescenta que:

Vale ressaltar que as mulheres são historicamente excluídas da escola não só pela necessidade de trabalhar, pelas condições financeiras ou indisponibilidade de vagas, ou ainda pelo insucesso na escola, mas também por razões culturais referenciadas nas relações de gênero: “mulher não precisa estudar”.

Diante disso, é possível entender que as mulheres não são a maioria absoluta e ainda se mostram a menor parcela quando analisamos a população de estudantes mais jovens, marcando a concepção machista pela qual ainda atravessa a sociedade brasileira. Ainda sobre as diferentes oportunidades, é possível evidenciar que a maior parcela de estudantes da EJA é composta por aqueles que se identificam como pretos ou pardos, demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 2: Percentual de matrículas na EJA de nível fundamental e de nível médio, segundo cor/raça



Fonte: Brasil, 2021, p. 31

A grande diferença entre matriculados brancos e pretos na EJA evidencia que a educação ainda é um direito negado à população negra, retratando um racismo estruturante que acomete a sociedade brasileira. A esse respeito, Silva (2010, p. 142) nos convida a pensar que

A presença de jovens negros na EJA precisa ser problematizada para além do discurso de “garantia do direito à escolarização.” Levando-se em consideração as desigualdades sociais, raciais e educacionais, só o fato de encontrarmos esses sujeitos compondo, de forma maciça os bancos escolares da EJA é revelador de que os processos de exclusão escolar vividos pelos jovens, sobretudo os pobres, no ensino médio afetam de forma mais incisiva um determinado grupo étnico-racial.

É viável compreender, portanto, que a EJA abriga um recorte da população brasileira que historicamente vem sendo excluída do processo educacional, ao passo que encontra neste a reprodução de um complexo emaranhado de relações que fazem perdurar as desigualdades nas suas diferentes manifestações. Quer dizer, é possível entender a EJA como a materialização do fracasso da escola (e não na escola) em conseguir dar subsídios para que todos os indivíduos possam nela ingressar e cumprir as suas etapas, promovendo o seu desenvolvimento.

Dito isto, entendo a relevância de pensar a EJA como um importante tema a ser estudado, de modo com que as ações sejam efetivamente traçadas na busca pelo autoconhecimento e pela emancipação dos sujeitos que se encontram nesta modalidade, uma vez que são os historicamente excluídos, em sua maioria, que a frequentam. Mais do que isso, pensar em como os professores que fazem parte desta modalidade e que também sofrem os efeitos de uma sociedade contraditória e excludente entendem as suas experiências e moldam as suas formas de serem professoras e professores.

É nesse sentido que encaro este estudo, na perspectiva de apontar pistas que emergem da experiência de professores de Educação Física na direção do reconhecimento e formação dos sujeitos da EJA como indivíduos inacabados e capazes de modificar seus percursos (FREIRE, 2011) sendo sujeitos de si mesmos participantes da história e da formação cultural de uma sociedade menos desigual.

Penso ainda que o olhar para esta modalidade, para os sujeitos que nela estão inseridos e para as compreensões dos docentes seja também uma forma de contrapor o momento atual brasileiro, marcado por ataques diversos às classes populares. Sobre isto, é possível citar inúmeros eventos que evidenciam os tempos sombrios os quais vivemos como, por exemplo, a ação populista e autoritária do ex-Governador do Estado do Rio de Janeiro, Wilson Witzel (que sofreu o *impeachment* por crime de responsabilidade), que a bordo de um helicóptero participou de ações que disparavam rajadas de metralhadora sobre comunidades cariocas sem ao menos ter um alvo objetivo¹⁰; A redução de investimento na

¹⁰<https://oglobo.globo.com/rio/helicoptero-com-witzel-bordo-metralhou-tenda-de-oracoes-em-angra-dos-reis-23648907>

modalidade da Educação de Jovens e Adultos, pelo presidente Jair Bolsonaro^{11,12}; A criação de mais obstáculos aos estudos àqueles que não tiveram acesso e/ou continuidade, como ocorreu em Porto Alegre, na gestão do prefeito Nelson Marchezan Jr.¹³

Os fatos apresentados nos fazem pensar que o que vem sendo desenvolvido pela direita está articulado para aprofundar as desigualdades à medida que o avanço das políticas que retiram direitos ou dificultam o desenvolvimento exploram aqueles mais pobres. No bojo dessas ações, estão inseridas as reformas trabalhistas e de ensino que, a primeira, tem desencadeado o acelerado crescimento dos processos de terceirização em condições de subemprego pela ausência de vínculos e condições precarizadas, como se tem visto nos fenômenos atualmente conhecidos como “uberização”, “walmartização”, “ifoodização”, e, a segunda, o sucateamento da educação pública em todos os níveis de ensino pelos recursos cada vez mais escassos e por políticas reformistas que retiram dos estudantes o direito à uma educação plena sob as custas de um currículo voltado ao mercado (CÔRTEZ, 2021). Dentro deste contexto, há ainda de se pensar as intersecções que são formadas pelo conjunto de outros grupos minorizados, como os gays, lésbicas, transexuais, pretos, quilombolas e outros grupos historicamente excluídos de um mecanismo que tem em seu controle classes neoliberais, neoconservadoras, populistas autoritários e a nova classe média (APPLE, 2003) que exercem a hegemonia nas sociedades ocidentais.

Na contramão deste movimento, considero, ainda, que a educação é instrumento pela busca da vocação ontológica do ser humano (FREIRE, 1983) e que através dela se alicerça a possibilidade de mudança no mundo no qual vivemos por meio da mediação que faz o professorado. Compreendendo a educação como um processo que é construído por todos os sujeitos que dela fazem parte, é relevante pensar que a docência assume um papel protagonista no direcionamento das premissas que são assumidas no chão de sala de aula. Evidentemente, a docência não se constitui como ato isolado ou, nas palavras de Freire (1991, p. 58):

¹¹ <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2019/12/bolsonaro-orcamento-eja/>

¹² <https://deolhonosplanos.org.br/100-dias-de-bolsonaro-eja/>

¹³ <https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/geral/prefeitura-de-porto-alegre-restringe-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-1.236494>

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Quer dizer, a docência é constituída pelas inúmeras experiências que vão dando formas aos signos atribuídos pelos docentes e, nesta direção, diversas indagações me tomam como, por exemplo, que experiências os docentes da EJA consideram relevantes para direcionar o seu trabalho da forma que direcionam? Como são constituídos os sentidos atribuídos pelos professores à docência nesta modalidade de ensino e de que forma as suas histórias contribuem para sua forma de pensar a educação? O que pensam os docentes sobre o seu papel em um ambiente que atende, predominantemente, uma parcela de sujeitos excluídos do processo educacional? Que elementos formam olhares tão distintos observados no professor Kronos e na professora Kairós? É dentro destas e outras dúvidas que eu lanço os olhares para compreender como as experiências dos professores de Educação Física da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, suas construções sociais e históricas e o tempo em que vivem atravessam o seu trabalho docente.

Tardif e Raymond (2000), nesta direção, apontam que os saberes dos professores se constituem no misto de fontes sociais pelas quais experienciam e se integram, materializando a sua concepção de docência. Tais fontes sociais encontram na história de vida, na formação escolar pré-profissional, na formação em instituições de graduação, nos programas, currículos e ferramentas escolares, nas próprias formas de agir e de como se inscrevem e se constituem na socialização no ambiente da instituição de ensino a forma como o professorado constitui os seus saberes. Nieto (2006), na mesma direção, menciona as heranças culturais, ou seja, o conjunto de identidades, experiências, crenças, valores, atitudes e esperanças dos docentes não são deixadas de lado ao exercer a docência. Isto é, as heranças culturais, desde aquelas que são esquecidas, reprimidas ou ignoradas até aquelas que são consideradas como fundantes dos modos de ser e agir integram o modo de exercer o trabalho docente.

No entanto, ampliando o entendimento acerca das constituições do professorado, Tardif e Raymond (2000) mencionam que o conjunto dos saberes

provenientes das histórias de vida, da formação escolar anterior, da formação profissional, advindos dos programas e livros didáticos e da própria experiência docente não são os únicos elementos que constituem a aprendizagem do exercício à docência, ainda que se estes se expressem em um entrelaçado intelectual, afetivo e interpessoal que sustentam a existência. Mencionam os autores que o tempo social, o momento histórico que é legitimado a partir dos diferentes grupos que exercem os direcionamentos sociais, atua significativamente nas concepções, oposições e formas de agir do professorado. Para os autores (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 239),

O tempo não é, definitivamente, somente um meio – no sentido de um “meio marinho” ou “aéreo” – no qual estão imersos o trabalho, o trabalhador e seus saberes; também não é unicamente um dado objetivo caracterizado, por exemplo, pela duração administrativa das horas ou dos anos de trabalho. É também um dado subjetivo, no sentido de que contribui poderosamente para modelar a identidade do trabalhador. É apenas ao cabo de um certo tempo – tempo da vida profissional, tempo da carreira – que o eu pessoal, em contato com o universo do trabalho, vai pouco a pouco se transformando e torna-se um eu profissional

Diante da constituição do “eu profissional” mencionadas por Tardif e Raymond (2000) e dentro da perspectiva de que o trabalho e o trabalhador transformam-se mutuamente, em uma relação dialética, cumpre dizer que é possível pensar em certa contradição. Contradição esta que é marca pelos princípios fundantes da EJA, que nasce em um contexto histórico e social marcado por lutas populares e que resiste ao tempo atual, marcado pelas constantes investidas conservadoras e neoliberais, que veem no trabalhador a mão de obra necessária para a exploração e, na educação, a formação desta para a sustentação dos valores e princípios que exploram aqueles que historicamente têm a sua dignidade negada. Ao centro destes elementos, o professorado, que atua pautado pelas suas concepções, sendo atravessado por estas influências e formando os seus saberes que irão inspirar, por sua vez, as concepções de mundo dos estudantes com quem desenvolvem o seu trabalho.

Faz-se necessário dizer que o trabalho do professorado também é político, como sugere Freire (1983), podendo este trabalhador atuar no conjunto de ações que sustentam as premissas reparadoras de igualdades sociais que presumem a existência da EJA ou omitir-se, coadunando, ainda que de forma inconsciente ou

através de uma consciência ingênua, para a perpetuação da desigualdade que aflige as camadas populares. Ao professor da EJA, cumpre uma opção política fundamental para o reconhecimento e desvelo dos diferentes interesses que têm como produto as desigualdades sociais. Por isso, é relevante a compreensão do professorado com um ator político cuja ação, que também deve compreender que “tomar partido pela justiça, pela liberdade, pela democracia, pela ética, pelo bem comum, é opção política, é o fazer político” (GUTIERREZ, 1988, p. 45).

A partir destes pontos, da interlocução entre histórias de vida do professorado, atravessadas pelo tempo social como fundantes do seu saber, entendendo o tempo presente como repleto de armadilhas e ameaças criadas pelos grupos hegemônicos (APPLE, 2003) considero que a docência do professorado que atua na EJA se constitui como um fenômeno interessante de ser investigado. Quer dizer, a principal dúvida que lanço ao olhar o professorado de Educação Física que atua na EJA se dá à partir da seguinte interrogação: se o trabalhador e os saberes que ele partilha são construídos nas histórias de vida e também nas socializações que ocorrem no próprio trabalho; se a EJA é marcada pela origem na luta dos trabalhadores, cujos princípios ainda direcionam o trabalho docente; se a educação contemporânea é marcada pelos avanços neoliberais e neoconservadores que atravessam o atual tempo social, como se dá a atuação dos professores de Educação Física que atuam na EJA? Quais saberes oriundos das suas próprias histórias de vida consideram relevantes? Que conteúdos elegem ou abdicam ao lecionar o componente curricular de educação física? Como compreendem o cenário educacional atual, as premissas da EJA e como agem, entendendo a disputa antagônica nestes ideais?

Entendo que este direcionamento se torna fundamental à medida que, como dito, atravessamos tempos sombrios de ataques de toda a ordem às classes populares e minoritárias. Penso que ao tematizar tal problema, possa contribuir com a prática e a reflexão sobre a prática, pois acredito que a Educação de Jovens e Adultos, quando pautada para refletir criticamente sobre a sociedade, pode direcionar os sujeitos que dela fazem parte à luta social e à compreensão de seus papéis na sociedade sobre o pensar certo¹⁴, como analisarei no próximo subcapítulo.

¹⁴ Para Freire, o pensar certo é a negação de tomar por natural a ideia de que o mundo é do jeito que vemos e as atitudes que nos desumanizam são imutáveis. Pensar certo, logo, é um ato de ser crítico diante da realidade que vivemos e ter esperança de que a ação humana pode tornar os processos educativos mais humanizadores.

2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E SUA RELAÇÃO COM EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste subcapítulo, busco compreender como o processo educativo pode contribuir para a construção de uma sociedade menos desigual e na busca pela emancipação dos sujeitos que estão na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que se dá através do engajamento político e da formação de uma consciência crítica que busca compreender a realidade para transformá-la. Trato, portanto, de ancorar epistemologicamente as minhas compreensões acerca do que pode ser uma educação na busca da justiça social e como a Educação Física, um componente curricular obrigatório na educação básica, pode contribuir a este respeito.

A educação de sujeitos em privação de liberdade, penso, não pode estar alheia aos propósitos e objetivos da EJA. Retomando as compreensões em meu estudo de mestrado acerca desta modalidade de ensino (GONÇALVES, 2018), pude elaborar a perspectiva de que a EJA esteve presente durante toda a história da sociedade brasileira. Com a tomada dos portugueses pelo território nacional, ainda no século XVI, ela esteve relacionada a inúmeros objetivos.

Primeiramente, foi proposta como forma de propagar os ideais cristãos com a ação dos jesuítas e colonizar os povos indígenas, através de um processo de aculturação que buscava a exploração dos recursos humanos e naturais que nossas terras provinham. Em seguida e ainda no período colonial, a educação de adultos busca fortalecer a indústria nacional, capacitando os trabalhadores para as atividades manufatureiras e para as novas máquinas que começavam a surgir.

Já no período imperial, a educação de adultos passou a ser considerada uma ação benevolente e caridosa, tendo em vista “levar luz” às mentes que viviam na “escuridão”. A educação de adultos, nesse período, era vista como condição necessária ao progresso frente a uma economia decadente na qual o Império se encontrava.

O início da década de 1900 é marcado por muitas discussões acerca da erradicação do analfabetismo. A não escolarização, a qual obtinha taxas elevadas, era vista como um mal ao progresso econômico do país. Em 1915 foi criada a Liga de Combate ao Analfabetismo e os debates entre diversas esferas administrativas,

composta por homens de diversas áreas do conhecimento, a qual se propunha a realizar o centenário da independência, em 1922, anunciando que o Brasil se tornara um país livre do analfabetismo, fato que não se concretizou.

Neste contexto, entre a Proclamação da República e o início da década de 1920, a democracia brasileira foi ganhando força, sobretudo, “segundo os desígnios dos setores vinculados à burguesia agrário-comercial” (MANFREDI, 1981, p.28). A hegemonia da burguesia agrária foi tornando maior a insatisfação da classe operária, culminando em organizações com fins de debater um novo modelo de Estado. O crescimento da industrialização no Brasil até os anos 1950 caracterizou um maior interesse pela escolarização de jovens e adultos, mas sempre esteve relacionada aos interesses políticos e econômicos.

Em meados do século XX, as lutas operárias ganharam força e a busca pelo bem social começou a se elevar. No final da década de 1950, surgem as teorias de Paulo Freire, crítico ao modelo de ensino vigente, influenciado por uma ideia humanista e democrática de Educação, elaborando “um qualificado referencial para a construção da dignidade, da cidadania” (GHIGGI; CUNHA, 2007, p. 491). Freire se opunha ao modelo educacional existente, propunha que o ato de educar é um ato político, uma prática social transformadora. O modelo pedagógico existente era visto por Freire como uma concepção bancária, ou seja, numa analogia à força que o sistema capitalista empregava na educação brasileira, uma visão onde a detenção do conhecimento está no professor, cabendo a ele a arbitrariedade sobre a doação - ou não - do saber. Para Freire (1983, p.68), na concepção bancária:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição; o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam; o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, se acomodam a ele; o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Em contraponto, Paulo Freire propõe uma educação dialógica, transformadora e emancipatória. Não bastava à educação o simples fato de levar o conhecimento até o aluno, era necessária uma educação que levasse em consideração o diálogo, uma vez que o próprio diálogo "se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens" (FREIRE, 1983, p. 93). As teorias de Paulo Freire defendiam que a educação deveria levar em consideração não só o conhecimento do mundo, mas também conseguir criar, através de uma relação horizontal entre todos os indivíduos, como forma de tomar consciência sobre seu papel na sociedade e a construção de conhecimentos sobre o mundo, na intencionalidade de modificá-lo.

Essas compreensões, embora tenham sofrido a tentativa de serem apagadas na ditadura militar entre as décadas de 1960 e 1980 e no avanço do neoliberalismo e do neoconservadorismo que entendo ocorrer desde o final dos anos 1990 e com maior intensidade após a ascensão do atual governo, representado na figura do Presidente da República Jair Messias Bolsonaro, ainda aparecem como um marco teórico epistemológico importante na busca de uma educação que vislumbre a justiça social e estando em estreita relação com a educação popular. A EJA, portanto, não é apenas uma modalidade de ensino que busca desenvolver uma proposta curricular diferenciada, adaptada às condições e recursos físicos, materiais e temporais dos estudantes ou um direito humano fundamental. Mais do que isso, considero um pressuposto filosófico, uma demarcação política na busca pela emancipação e reconhecimento das classes sociais historicamente excluídas, buscadas através do processo educacional. Nessa direção, Gadotti (2014, p. 21) aponta que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos:

[...] atende os excluídos dos excluídos: indígenas, quilombolas, populações do campo, ciganos, pessoas portadoras de deficiências, pessoas em situação de privação de liberdade, catadores de materiais recicláveis, população em situação de rua [...].

Destaca-se, portanto, que a EJA não pode ser pensada distante das características que cercam os sujeitos para os quais ela se destina. Compreendo que uma proposta educacional voltada às classes historicamente excluídas deve partir para a busca da conscientização e da emancipação, ambos ideais propagados por Freire. A conscientização aqui tratada refere-se à ideia de que o ser humano é

um sujeito da práxis, capaz de criar e modificar o mundo objetivamente e que este pode tomar consciência disto, agindo na busca política comprometida com o meio em que está inserido e com a sua transformação. Para Freire (1979, p. 16):

A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicalização utópica que a informa, é um afastamento da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É evidente e impressionante, mas os opressores jamais poderão provocar a conscientização para a libertação: como desmitologizar, se eu oprimo? Ao contrário, porque sou opressor, tenho a tendência de mistificar a realidade que se dá a captação dos oprimidos, para os quais a captação é feita de maneira mística e não crítica o trabalho humanizando não poderá ser outro senão o trabalho da desmistificação.

O objetivo da conscientização, além da desmistificação que sofrem os oprimidos e opressores é a construção de uma sociedade livre, alheia às desigualdades e às opressões de toda ordem que ocorrem, sejam elas ligadas às grandes necessidades materiais ou às outras formas de discriminação que cooptam a alegria de viver, neste ideal se encontra o conceito de emancipação.

Nessa direção, encontro uma das grandes contradições que enfrenta a educação de jovens e adultos. Se por um lado, tal modalidade se direciona aos sujeitos historicamente oprimidos, necessitando de uma educação que busque na prática dialógica e dialética o desenvolvimento da consciência crítica e da sua própria emancipação, por outro, como evidenciado em Gonçalves (2018), à modalidade serve como uma máscara ao real problema educacional que exclui, quase sempre, os menos afortunados.

Ainda que contraditória, é necessário destacar, como elaborado por Maeyer (2013) que aí se encontra a perspectiva política de uma educação voltada para os para os sujeitos historicamente excluídos. Sobre as possibilidades de desenvolver uma educação voltada para aqueles que não tiveram acesso ou que foram excluídos, assim como os conteúdos que devem ser elencados, Onofre (2015) sugere algumas pistas. Cita a autora que tal processo educativo deve se efetivar na busca pelo questionamento constante por aqueles que são educados a respeito do mundo em que se encontram. Não é suficiente apenas a reprodução de verdades socialmente construídas, mas sim de estabelecer como princípio a criticidade sobre a sociedade, pela qual é possível o discernimento, o exercício da faculdade de

escolher que fará o estudante trabalhador da EJA. O diálogo deve ser central no desenvolvimento educacional como uma importante ferramenta para dar ouvidos aos sujeitos historicamente negados em sua capacidade de falar e serem escutados.

Ainda, não basta apenas seguir os programas estabelecidos nos discursos oficiais e materializados em livros didáticos, pois estes muitas vezes são construídos pelas classes hegemônicas e vêm com o intuito de manter o *status quo* ou de atender aos interesses de quem as elabora (APPLE, 2003). Ou seja, os conteúdos para os sujeitos que estão na EJA devem dialogar com suas histórias de vida, garantindo o acesso a sua compreensão, colocando em cheque as verdades produzidas historicamente e mirando o seu futuro como algo que possa ser construído, edificado.

Ao traçar um panorama geral do que poderia ser a educação de jovens e adultos, não é viável deixar de destacar a Educação Física, um componente curricular obrigatório, da importância de se articular aos pressupostos conscientizadores e emancipatórios. É possível pensar que ao longo do tempo este componente curricular esteve relacionado aos interesses econômicos e de determinada elite brasileira. Lembremo-nos da institucionalização da Educação Física, sob o nome de Ginástica, introduzida ainda no século XIX com seus princípios eugenistas e higienistas, marcada pela busca de corpos fortes o suficiente para o enfrentamento das Grandes Guerras (CASTELLANI FILHO, 1999; COLETIVO DE AUTORES, 1992). Passados o período de combates internacionais, junto à ascensão do liberalismo democrático, sob o escolanovismo, a Educação Física desvencilhou-se até certo ponto de sua abordagem estritamente voltada aos pressupostos anátomo-fisiológicos. Essas modificações nas abordagens, importante dizer, não ocorrem de forma escalonada, mas sim sobrepujam-se uma às outras, como ainda podemos compreender na Educação Física atual.

A partir dos anos 1960, com o golpe militar que resultou em um longo período ditatorial, a Educação Física brasileira se vê novamente modificada. Este período é marcado também pela disputa simbólica de poder entre a então União da República Socialista Soviética (URSS) e os Estados Unidos da América (EUA). Um dos elementos escolhidos para demonstrar poderio, tanto pela URSS, como pelos EUA ou diversos outros países, era a obtenção de premiações esportivas por suas

seleções nacionais. A busca pelo sentimento nacionalista e pela demonstração de poder influenciou não só as instituições esportivas brasileiras, mas também as escolares, de tal modo que passou-se a investir fortemente na presença e aprendizagem do esporte na escola. Corroborando com isso, Darido (2003, p. 26) explica que os governos militares:

[...] passam a investir pesado no esporte na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria na promoção do país através do êxito em competições de alto nível. Foi neste período que a ideia central girava em torno do Brasil-Potência, no qual era fundamental eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e desenvolvimento.

É nesse contexto que o esporte na escola passou a ser um conteúdo hegemônico e de forte presença nos dias atuais. O processo de ensino-aprendizagem girava em torno da perfeição técnica e tática desportiva, com o objetivo da formação de futuros atletas. O desempenho era avaliado com base nas habilidades motoras, mensuradas pelos princípios da biomecânica, uma ciência emergente à época. Aos estudantes, cabia enquadrar-se como um sujeito fisicamente potencial ao alto rendimento ou como o sujeito excluído, que não conseguiria chegar ao alto nível. Em relação ao professor, este também tem no acúmulo de medalhas e troféus em campeonatos com suas equipes escolares, como um parâmetro para a sua qualidade em termos de docência. Acrescenta Bracht (2010, p.100-101) que o fenômeno da esportivização:

[...] dominou também a formação [de] professores, na medida em que se estabeleceu no imaginário social a vinculação entre Educação Física e esporte, tornando-os quase sinônimos, pois o papel da Educação Física na escola era ensinar os esportes, ou seja, a “cultura da educação Física” passou a ser em larga medida a “cultura esportiva”.

A década de 1980 marca o final da ditadura militar e a abertura política Brasileira, permitindo uma série de debates de como vinha se desenvolvendo a sociedade. Nessa tangente é possível identificar uma virada progressista na Educação Física partindo de um conjunto de debates que resultaram no que ficou conhecido como o Movimento Renovador da Educação Física (CAPARROZ, 1997). Em 1983, João Paulo Medina foi um dos pioneiros em alavancar as discussões acerca do que vinha sendo a Educação Física – amparada no Esporte e no

paradigma da aptidão física. Em sua obra, “A Educação Física cuida do corpo... e mente”, denuncia o dualismo corpo x mente que se expressava nesta área do conhecimento, instigando que a Educação Física precisava entrar em crise urgentemente. Precisava questionar criticamente seus valores. Precisa ser capaz de justificar-se a si mesma. Precisa procurar sua identidade” (MEDINA, 1983, p. 35). É viável pensar que o início da década de 1980 foi um período de crise e busca pela própria identidade da Educação Física escolar brasileira. Na mesma direção da denúncia do dualismo corpo x mente que se instauraram, Silvino Santin (1987) criticava que esta forma de conceber a Educação Física, reduzia em suas possibilidades de abordagens, limitando-se ao viés biologicista, voltado principalmente para a busca da aptidão física.

Junto a esses dois teóricos, outra obra que marca as novas perspectivas da Educação Física é elaborada por Vitor Marinho de Oliveira (1985), na qual contrapõe o comportamentalismo skinneriano ao humanismo rogeriano. A partir destas teorias oriundas da psicologia da educação, o autor elabora que fugindo do comportamentalismo, que se expressava na busca pelos resultados e gestos técnicos esportivos através do treinamento, e indo em direção ao humanismo, regido pelas trocas entre professor e aluno, as relações poderiam ocorrer de maneira mais harmoniosa e empática.

Ao olhar para o esporte, Valter Bracht (1986; 1999) colaborou com o debate crítico a partir da presença predominante do esporte na escola e da busca por uma âncora teórica que sustentasse e legitimasse a autonomia da Educação Física. Em uma de suas publicações (1986), traz como título “A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista”, anunciando a reprodução das desigualdades sociais que são desenvolvidas na lógica dos esportes, eminentemente competitivos e excludentes. Ao analisar este período histórico, Bracht (2010, p. 100) sustenta que “naquele momento, o que foi colocado em questão foi o sentido, a função educacional da Educação Física no sistema educacional brasileiro, concomitantemente ao questionamento radical da função social de tal sistema”.

É nessa busca de sustentação teórica própria à Educação Física e pela consolidação de sua autonomia enquanto campo epistemológico que surge o

Movimento Renovador da Educação Física, também referido como Pensamento Pedagógico Renovador da Educação Física (RESENDE, 1992). Tal movimento dá início a amplos debates por diversos autores sobre o que vinha sendo e o que poderia ser a Educação Física, enquanto área do conhecimento que possibilita aprendizagens e a formação social. Nisso, surgem diversas formas de conceber a Educação Física. Acrescentando sobre o período em que tais concepções são formadas, Machado (2012, p. 66) elabora que:

[...] a multiplicidade de discursos foi bastante relevante, tanto em relação à quantidade de propostas, como em termos de qualidade, por outro lado, é cabível afirmar também que uma das consequências desse processo foi o surgimento de várias formas de pensar a EF. Quer dizer, se, em princípio, havia um “inimigo comum”, o modelo vigente de Educação Física, o que se viu, posteriormente, foi um intenso debate entre os representantes de cada uma daquelas novas abordagens; principalmente, em função das diferenças existentes entre as correntes de pensamento que orientavam tais perspectivas (MACHADO, 2012, p. 66).

Como exemplos, podemos citar diversas concepções pedagógicas que regem a Educação Física, demonstradas no quadro a seguir:

Quadro 2 – Concepções pedagógicas da Educação Física

Concepção	Principal(is) mentor(es)	Objeto de ensino	Objetivo
Desenvolvimentista	Go Tani e colaboradores (1988)	Movimento	Aprendizagem do movimento
Construtivista	João Batista Freire (1989)	Jogo	Construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o meio
Crítico-superadora	Coletivo de autores (1992)	Cultura corporal do movimento	Ampliação do acervo de conhecimento e reflexão crítica sobre a cultura corporal
Crítico-emancipatória	Elenor Kunz (1994)	Cultura do movimento	Desenvolver a capacidade de analisar a agir de forma crítica

Saúde renovada	Markus Vinícius Nahas (1997) e Dartagnan Guedes e Joana Guedes (1996)	Aptidão física	Autogerenciamento da aptidão física
----------------	---	----------------	-------------------------------------

Fonte: elaborado pelo autor (2023)

Embora estas não sejam as únicas concepções possíveis ou que se expressam na atualidade, chamo a atenção que estas exercem grande influência na Educação Física atual. Reconheço, principalmente, nas duas últimas concepções apresentadas no quadro, a abordagem crítico-superadora e a abordagem crítico-emancipatória, a busca pelo desenvolvimento da consciência crítica, analisando a sociedade e os processos excludentes que a compõem. Tais abordagens buscam não somente focar nos conhecimentos que são relativos ao corpo humano, mas também propor uma forma de transformação social.

A abordagem crítico-superadora tem como base central a ruptura com um projeto de sociedade capitalista, defendendo que a Educação Física auxilie construção de uma revolução social da classe trabalhadora e tendo como base teórica o marxismo e a pedagogia histórico-crítica, defendida pelos educadores brasileiros Dermeval Saviani e José Libâneo; Os principais idealistas foram um grupo de professores que se autodenominou como Coletivo de Autores, sendo composto por: Carmem Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Escobar e Valter Bracht. Esse grupo produziu uma das mais importantes e clássicas obras da Educação Física escolar, intitulada Metodologia do Ensino de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Nessa abordagem, o objetivo é que a Educação Física possa proporcionar a leitura crítica dos conteúdos da cultura corporal, analisando o seu contexto histórico e como estes se apresentam na atualidade, contrastando-os com outros temas atuais. Sua abordagem pedagógica se baseia na relevância social do conteúdo, a contemporaneidade deste e as características sociais e cognitivas dos estudantes, respeitando que estes tenham acesso ao conteúdo de forma que possam fortalecer o seu desenvolvimento para atuarem na sociedade.

A abordagem crítico-emancipatória visa propor para a Educação Física escolar a construção de uma conscientização sobre as injustiças sociais a fim de transformar as relações sociais e políticas, pois considera que a Educação Física possui um caráter alienante dentro da escola, principalmente através do ensino dos Esportes. Suas influências se basearam nas ideias de Paulo Freire, de Merleau Ponty e nos filósofos da Escola de Frankfurt. Um dos seus principais mentores na Educação Física brasileira é Elenor Kunz. Para Kunz (2001, p. 23), “o esporte é atualmente um produto cultural altamente valorizado em todo o mundo, pelo menos no sentido econômico”. Portanto, essa abordagem tem por objetivo a desconstrução de interesses que existem por trás da prática esportiva. Darido (2001, p. 24) considera que:

Uma das principais obras já publicadas dentro da perspectiva crítico emancipatória no escopo da Educação Física é de autoria do Professor Elenor Kunz e intitulada “Transformação didático-pedagógica do esporte”, inspirada, especialmente, nos pressupostos da teoria crítica da escola de Frankfurt. Neste livro, o autor busca apresentar uma reflexão sobre as possibilidades de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica, de tal modo que a Educação contribua para a reflexão crítica e emancipatória das crianças e jovens.

Sua abordagem pedagógica se baseia em possibilitar aos estudantes a vivência do esporte como uma prática acessível a todos, entender os papéis que cada indivíduo exerce na sociedade, como os interesses implícitos estão expostos e conseguir ler e interpretar a realidade concreta, a fim entender os interesses escusos na sociedade agindo para modificá-los.

Não quero aqui colocar tais propostas como únicas possíveis ao desenvolvimento de uma Educação Física nas instituições voltadas à Educação de Jovens e Adultos, mas elencar possibilidades que vão de encontro aos ideais das classes hegemônicas e que não se centram no individualismo como única forma plausível para a transformação social. No entanto, destaco que as teorias críticas buscam instrumentalizar os estudantes de forma que possam agir no enfrentamento às classes dominantes, reconhecendo a realidade como algo construído objetivamente e podendo agir para modificá-la.

Nesse sentido, a Educação Física escolar pode ser proposta de modo que vá além dos conhecimentos e procedimentos que se centram no corpo individual, reconhecendo que o corpo é social e também cultural. Isto é, as práticas corporais que exercemos, as formas como praticamos e as indumentárias que utilizamos fazem parte de uma lógica maior, pensada e articulada para que as classes dominantes continuem exercendo sua hegemonia e as classes dominadas não consigam sair dessa condição. Certamente, apostar que esta é uma situação determinista e inevitável pode ser considerado um fatalismo. Sustento que ainda que haja o exercício da hegemonia de determinados grupos sociais, há de se considerar que a escola, em específico, é um espaço de lutas, uma arena de disputas onde na grande maioria das vezes também conta com formas sociais de se organizar que exerçam a contra-hegemonia.

Ao introduzir temas e conteúdos que vão além do desenvolvimento individual, uma gama de possibilidades se abre no que diz respeito às aulas que podem ser desenvolvidas e nos conteúdos propostos. Assim, o professor passa a ser também um problematizador do contexto social, como forma de que os estudantes não se limitem ao senso comum. Trata-se, portanto, de uma ampliação da concepção de Educação Física, sem que isso represente um esvaziamento do conhecimento de cultura corporal, caso em que descaracterizaria a especificidade da área, mas que esteja relacionada aos princípios conscientizadores e emancipatórios.

Certamente, somente a teoria ou o anúncio em segui-la não são garantidores da busca por uma educação emancipatória. Aliado a uma pedagogia que se proponha crítica, é necessário que o próprio estudante construa o seu caminho para a emancipação e para a criticidade, sendo necessária a mediação entre a mitologização e a realidade objetiva. Assim, considero que o trabalho do professorado na busca da construção da consciência crítica dos sujeitos que foram historicamente excluídos da sociedade é fundamental.

Revisitando os diários de campo realizados em minha pesquisa de mestrado, me deparo com uma anotação que surgiu em um dos contextos investigados. Cita a passagem que a professora Kairós, uma das trabalhadoras pesquisadas, atribui ao seu trabalho docente a inspiração em Henri Wallon, educador francês que, aos moldes dos teóricos Jean Piaget e Lev Vygotsky, procurou investigar o

desenvolvimento humano. A professora propunha sua pedagogia centrada em Wallon, pois acreditava que este aprofundava o papel da afetividade na aprendizagem, na ação docente e no desenvolvimento da linguagem e da cognição das crianças. Contudo, compreendo que tal teórico se aproxima da teoria construtivista elaborada por João Batista Freire e da teoria da Psicomotricidade, bastante difundida no Brasil através do professor Airton Negrine. Tais abordagens, com seus valores indiscutíveis, contribuíram bastante para o entendimento de uma Educação Física escolar contrária à dicotomia entre mente e corpo e igualmente antagonista aos modelos ginásticos higienistas e eugenistas, mas procuravam o desenvolvimento a partir da premissa do ser humano integral, explorando as dimensões motoras, afetivas e cognitivas para ampliar os processos de aprendizagem.

Entendo que estes modelos teóricos centram-se no indivíduo e não na transformação social, e isso me parece destoar das pretensões e aulas desenvolvidas pela professora. Seu trabalho parecia estar alinhado à busca de uma educação que levava em consideração as desigualdades sociais e os processos excludentes que vivenciavam seus estudantes. Penso, então, que outros fatores além da assunção de um modelo teórico específico levam o professorado a desenvolver uma educação emancipatória e conscientizadora. Na ocasião, compreendi que a consciência crítica da professora foi desenvolvida através das suas experiências, enquanto mulher, negra, integrante de uma comunidade religiosa que pratica ações sociais, proveniente de família pobre e sempre atrelada à educação pública e/ou social. Resgato, assim, uma das materializações que obtive durante o desenvolvimento de minha pesquisa acerca da formação da identidade docente dos professores colaboradores:

Os lugares frequentados, os modos com que atuam socialmente e a constituição das suas identidades que se dão, também, fora da escola, fazem com que experimentem lugares e posições diferentes, assim como as suas percepções acerca das implicações das desigualdades sociais que se expressam na – e fora da - escola. Estes fenômenos que constituem marcas das ações passadas criam possibilidades e condicionamento para que os professores atuem de determinados modos em detrimento de outras formas de desenvolverem suas aulas. [...] tomam forma a partir das suas formações políticas e ideológicas que são construídas ao longo da vida, dos lugares que frequentam e frequentaram e das diferentes

vozes que ouviram e ouvem em suas trajetórias (GONÇALVES, 2018, p. 100-101)

Reconheço, portanto, que tão importante quanto uma pedagogia que se diz crítica e emancipatória é a ação do professor sobre ela, sustentando e mediando problematizando situações que levem os estudantes da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, fugindo ao senso comum e compreendendo a realidade objetiva de modo a poder agir sobre ela. Assim, entendo ser relevante compreender também o trabalho docente dos professores de Educação Física e os principais fenômenos que estes experimentam em seu fazer. Compreendendo essa importância, no próximo subcapítulo revisito o texto escrito durante a dissertação de mestrado, agora sustentado com os achados empíricos obtidos durante a pesquisa e ampliado, de modo que possa dialogar com as pretensões do estudo que agora se materializa.

2.3 REFLEXÕES ACERCA DO TRABALHO DOCENTE NA ATUALIDADE

Nesse subcapítulo, busco realizar reflexões e aproximações a um dos temas que orienta o problema dessa pesquisa. Busco entender, então, os principais fenômenos que considero necessários para compreender as diversas formas de viver, sentir e pensar o trabalho docente e os desafios de, conforme, Giroux e McLaren (1997, p. 198) “ser capaz de afirmar e praticar o discurso da liberdade e democracia”. Busco aqui situar o professorado como sujeitos que atuam em instituições específicas e são situados por ela; o professorado enquanto alguém que historicamente é demandado a instaurar certa ordem na classe; o professorado como trabalhadores pautados pelas relações e interações humanas; o professorado frente às diversas manifestações dos tempos escolares; a intensificação do trabalho docente; e a culpabilidade que recai sobre o professorado.

Retomando o que foi abordado na seção anterior, faz-se necessário compreender que a educação não pode ser vista como única capaz de administrar, amenizar e resolver, todos os conflitos e mazelas contemporâneas. Ao contrário disso, a escola também é parte da sociedade e assim como ela vivencia as mesmas

mazelas, reproduzindo, muitas vezes, a realidade objetiva construída socialmente e promovendo mitologizações acerca do papel de cada um dos seres humanos no mundo que os cerca. Da mesma maneira, não se pode caracterizar o professorado como único responsável pelas complexas mudanças às quais devem passar as questões da educação. Essa visão distorcida da educação e do professorado são, em tese, mitos que foram criados acerca do papel da escola e da docência, sobretudo aquela que se desenvolve em instituições públicas. Corroborando com isto, em uma pesquisa com professores da rede pública, Wittizorecki, Molina Neto e Bossle (2012, p. 166) concluem que:

[...] o trabalho docente - ou poderíamos dizer num trocadilho (dor) sente - tem absorvido e sentido o efeito de uma sociedade diversa, globalizada, acelerada, que idealizava a educação como salvadora da humanidade e ainda não encontrou respostas satisfatórias ou confortáveis para dar conta disso.

O trocadilho dos autores chama a atenção da responsabilidade que recai sobre os professores e como estes sofrem a pressão de uma sociedade que se apresenta decadente em relação aos princípios humanizadores e emancipatórios, expressos pela flexibilização das relações de trabalho, da ascensão de trabalhadores informais, do aumento do desemprego, dos altos índices de criminalidade, do aumento da desigualdade social, a queda da renda média e da escolarização¹⁵, entre tantos outros fatores que marcam a sociedade brasileira contemporânea. Certamente, o trabalho do professorado não se dá separadamente da sociedade e tem sofrido, assim como essa, importantes e complexas modificações organizacionais ao longo dos anos, modificando as formas de ser professor ou professora em uma profissão aparentemente intacta. Quer dizer, ainda que a docência atual tenha se mantido praticamente a mesma nos últimos anos na forma como está organizada, dentro de uma instituição e bastante isolada de outros espaços de vida social e cotidiana (TARDIF, 20112), pode-se dizer que as mudanças políticas e as diversas atribuições que são remetidas à escola modificaram e modificam permanentemente o fazer docente. Destaco aqui, as diversas políticas que são promulgadas a cada governo e as palavras que cerceiam o fazer docente em tempos neoliberais, como a inovação e o empreendedorismo, exigindo dos docentes ações individuais e criativas,

¹⁵ <https://www.ibge.gov.br/indicadores> acesso em 30/03/2020

buscando a autonomia de suas ações ao mesmo tempo em que o controle sobre essas ações estejam cada vez mais forte.

No entanto, algumas das características que marcam o trabalho docente parecem acompanhar a construção histórica da escola, também exercendo um papel fundamental na concepção que se elabora acerca da função do professor em sala de aula, a qual é outra construção social. Entendo nessa construção histórica que ao professor é atribuído os papéis, principalmente, de instruir e moralizar as crianças e jovens aos moldes de uma sociedade planejada pelo Estado e/ou instituição que promove a educação. Atribui-se ao professor, então, a função de executar os objetivos propostos para determinada parcela da sociedade: seus valores, saberes e práticas através de exercícios, tarefas e movimentos sistematizados em um ambiente fechado, isolado dos estímulos externos, a sala de aula. Dentro dessa parcela da sociedade, Apple (2003) destaca que grupos hegemônicos têm disputado dentro do campo político o poder sobre as propostas educacionais, trazendo consigo principalmente as influências ideológicas de diversos grupos políticos de direita, onde se destacam os neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários e nova classe média administrativa.

Movido por um ideal neoliberal, o primeiro grupo visa a incorporação de políticas escolares que estejam voltadas ao cenário mercantil, pautada por uma relação íntima entre o saber escolar e o trabalho assalariado, enquanto as relações escolares se tornam cada vez mais competitivas e como base para o desenvolvimento econômico global. Um segundo grupo, está pautado pelo que consideram os “bons costumes”, “bons valores” e “saberes necessários”, estabelecendo critérios de avaliação e controle curricular para que estejam sempre presentes na escola. O terceiro grupo preocupa-se em buscar o desenvolvimento de valores conservadores ligados à religião judaico-cristã, estabelecendo normas do que consideram padrões aceitáveis ligados à família, ao gênero, sexo, entre outros. O quarto grupo pertence à parcela de classe média que, de alguma forma interligada ao Estado, estão ancorados nos princípios de eficiência, maximização de lucros e resultados (APPLE, 2003).

Ainda que tais atribuições promulgadas pelas políticas educacionais permeiam o cotidiano dos docentes, estudos da década de 1970 (HERNÁNDEZ, 1999)

sugeriram que com o passar dos anos os professores passaram a ser considerados não apenas meros executores dos programas educacionais, mas caracterizados como agentes capazes de eleger e elencar os critérios de apropriação e execução, de forma idiossincrática em algumas vezes, diferenciando-se dos critérios originalmente planejados em tais programas. Nesse sentido, nota-se que o professor, ao exercer seu ofício em um ambiente fechado, dispõe de certa autonomia para desenvolver suas aulas. Ainda que haja uma hierarquização a ser seguida para o cumprimento de suas tarefas, como os objetivos propostos nos planos de ensino, nos projetos político-pedagógicos, e programas e diretrizes promulgados pelo Estado, o professor é quem decide quais recortes destas propostas fazer e como direcionar suas aulas. Acredito então que mesmo em tempos neoliberais ou neoconservadores, ao professor é possível ressignificar os conteúdos propostos e direcioná-los ao caminho da construção da consciência crítica que devem percorrer os estudantes.

Em contraponto, a mesma autonomia que é permitido ao professor ao executar seu trabalho em sala de aula, resulta, por diversas vezes, em momentos de solidão que o tornam vulnerável frente aos alunos (TARDIF, 2012) e de desânimo frente à sua tarefa de mediar as ações dos estudantes para que estes consigam compreender a realidade como algo objetivo. O professor, solitário em sua tarefa de instruir e socializar se vê no centro das atenções durante o período que fica em classe com seus alunos, exposto às interpretações de cada um e no “dever” de inibir qualquer ação que possa fugir ao seu controle durante o tempo que lhe é exigido ensinar. Penso que nas instituições de privação de liberdade isso pode ser mais evidente, uma vez que as aulas geralmente são acompanhadas pelo medo e receio da perda de controle, o que pode representar riscos, não somente aos objetivos propostos pelo professor, mas também à sua segurança.

Geralmente, a escola dita regular é uma instituição controladora e que institui quais hábitos serão considerados aceitáveis ou não aceitáveis à escolarização. Por vezes, se nota nos ambientes escolares a normatização e segregação dos sujeitos de acordo com o sexo, idade, níveis de aprendizado, entre outros, como forma de conter o comportamento dos alunos (BOURDIEU, 1998). Mantendo este modelo controlador, aos professores, muitas vezes, é imposto o método de controlar seus

alunos como modo de aferir sua capacidade de manter a qualidade no ensino. Torna-se, então, não muito raro a disposição milimétrica das mesas e cadeiras, a imposição de certa padronização de corpos e comportamentos, expressada pelo não falar, não correr, não gritar, entre outros fatores recorrentes nas salas de aula, assim como também ocorrem nas quadras esportivas e nos ambientes em que os alunos se utilizam no intervalo, recreação e lazer. Esses fenômenos também são sentidos em instituições voltadas à privação de liberdade ganhando maior ênfase ao passo que os professores são constantemente vigiados e os estudantes não possuem a liberdade de usar tempos e espaços específicos, como apontado por Souza e Onofre (2019), aumentando o controle sobre o professorado e seus modos de exercer a docência.

Aponto, contudo, que o total controle de sua classe pode não garantir ao professor o êxito no seu objetivo de ensinar, visto que o seu “tema de trabalho” é um ser que age, interage e pode se opor à sua proposição de ensinar (TARDIF, 2011; SAVATER, 2005). Diferentemente do trabalho fabril, onde o operário tem total domínio sobre a matéria na qual desempenha seu ofício, no trabalho docente, o ensino se dá, muitas vezes, muito mais por via do sujeito que aprende do que pelo sujeito que ensina. Logo, o professor desempenha seu papel em conjunto com os alunos, baseando a construção do conhecimento na interação humana. Quer dizer, o professor não pode ser visto como o único responsável pela conscientização de seus estudantes, já que este é um processo de autodescobrimento, sendo apenas mediado pelo meio em que está inserido, estando aí a ação do professorado. .

Compreendo assim que a docência é um ofício necessariamente pautado por relações humanas, onde o professor age sobre um objeto humano que, ao mesmo tempo, está individualizado e socializado (TARDIF, 2011; SAVATER, 2005; FREIRE 1996). Tal condição de ser um trabalho baseado nas interações humanas, aliada a intencionalidade do professor em construir significados em seus alunos, a busca contínua por estabelecer certa afetividade e os limites e liberdades oferecidas como forma de harmonizar o ambiente de aprendizagem levam o professor à constante transformação das compreensões que possui sobre seu ofício. Para Freire (1996, p. 23):

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Dessa forma, o tema de trabalho do professor exerce a constante ressignificação de seu ofício e, dentro da perspectiva de uma profissão inerentemente de interações humanas, onde cada ser é único, o professor encontra-se na difícil tarefa de articular os diferentes tempos experimentados no ambiente escolar, necessitando da constante práxis para construir e reconstruir os modos de exercer a docência. No mesmo sentido, Souza (2018, p. 169), ao relatar o trabalho docente dos professores que atuam em instituições de liberdade, cita que:

São as vivências do cotidiano que possibilitam, ao profissional da educação nestes espaços, observar as principais demandas de trabalho, necessidades do grupo, possibilidades educativas e planejar estratégias de atuação diante dos muitos impedimentos existentes na privação da liberdade.

No contexto das instituições de ensino que experimentam um modelo escolar tecnicista, pautadas pelos princípios de eficiência e produtividade, o tempo é uma condição extremamente importante. Da mesma forma, de acordo com Hargreaves (2005, p. 119), o tempo é “fundamental para a configuração do trabalho dos educadores”. Predominantemente, há um tempo imposto no ambiente escolar e que controla, de certa forma, o fazer docente. O tempo dos programas educacionais torna-se um grande exemplo deste tempo rígido e que possui características de manter certa autoridade no cotidiano dos educadores. Através dos programas, são estabelecidas as quantidades de horas-aula a se aplicar, os conteúdos e sua ordem programática, entre outros que são estabelecidos, quase sempre, de forma linear.

No cumprimento de seu trabalho, os professores são atravessados por tempos diversos, sejam eles referentes à aprendizagem dos estudantes, dos programas curriculares ou da cronologia do desenvolver de suas aulas. Ainda que haja uma tentativa dos docentes de seguir os cronogramas impostos pelos administradores que promulgam os programas escolares – embora aqui não possamos desprezar que os professores também podem exercer a resistência aos tempos monocrônicos impostos como forma de não contribuir e se opor a uma proposição hegemônica, os professores se veem constantemente em conflitos (ENGUIITA, 2006), uma vez que o

tempo em sala de aula não se mostra de forma linear. Em suas atividades desenvolvidas nas classes, o professor tem de lidar com, novamente, as diferentes formas de aprender ou o tempo que cada um tem para significar determinado conteúdo. Nesta perspectiva, o professor se utiliza de sua idiosincrasia (HERNANDEZ, 2010), atuando, ao mesmo tempo, com os diversos outros tempos subjetivos constituídos em cada relação social e que não podem ser medidos através do relógio. Essa situação ficou bastante evidente durante a experiência de mestrado (GONÇALVES, 2018), onde pude compreender que a professora Kairós, ao lidar com os tempos de aprender diferenciados dos tempos que dispunha para ensinar, promovia ações para tentar promover a atividade de todos em seu tempo necessitado, não exigindo provas em determinadas datas, mas construindo com os estudantes a autoanálise sobre os seus progressos e sobre os objetivos que deveriam alcançar.

Não bastasse o tempo demandado pelos docentes para desenvolver suas aulas, ao professor também são atribuídos os momentos de planejamento, correção de provas, trabalhos, entre outras atividades que são realizadas, muitas vezes, fora de seu horário de trabalho, já que nas as horas contabilizadas de sua jornada de trabalho predomina a ação de ensinar, propriamente dita. Ainda, Hargreaves (2005) alerta que o tempo monocrônico é um dos dispositivos de colonização utilizados pelos administradores para controlar a atividade docente em prol de seus próprios fins. O mesmo autor (Ibid., 2005, p. 140) ainda destaca que:

Esta tendência administrativa na definição e controle do tempo se baseia em um mundo monocrônico e geralmente masculinos das relações mercantis, voltado para o aumento da produtividade, a eliminação dos “gastos” e o exercício de controle e vigilância.

Estes processos que permeiam o cotidiano dos professores e que por vezes assemelham-se a um trabalho fabril, onde visa a potencialização dos resultados e a precarização dos processos sob a constante vigilância ao professor resultam em uma intensificação do trabalho docente (CONTRERAS, 2012; HARGREAVES, 2005; WITTIZORECKI, 2001) é subtraído o tempo que dispõe para descansar, planejar e preparar suas aulas. Em contrapartida, há um aumento das horas em que o professor está em sala de aula, geralmente em mais de uma escola, em interação com várias turmas e sujeitos diferentes, prestando contas à comunidade escolar e

aos administradores que, por consequência, podem retirar a capacidade do professor andar, conforme Demo (1997, p.34), “de olhos abertos e ler criticamente a realidade”.

Hargreaves (2005) sustenta que os próprios professores contribuem para o aumento da intensificação do trabalho na medida em que são influenciados e mediados por uma atividade em que não há um término concreto (ao contrário da produção fabril, onde é possível o trabalhador verificar, ao final do expediente, o resultado do seu ofício, seja nas suas etapas de produção individuais ou coletivas, a contemplação de um objeto pronto, finalizado). Desta forma, os professores são influenciados pela perspectiva de que sempre podem fazer algo a mais, de forma a contribuir para uma maior qualidade nos processos de ensino e o cumprimento de todos os objetivos propostos pelos administradores nos programas escolares, os quais, constantemente, se mostram quase inexecutáveis.

As suscetíveis impossibilidades no pleno atendimento às expectativas dos programas educacionais e às exigências burocráticas que ordenam o universo escolar, incorporados pelas crescentes demandas de trabalho (mais provas e trabalhos para corrigir, mais aulas a se planejar, mais atenção exigida pelos alunos, prestações de contas mais intensas aos pais e administradores escolares, entre outras) resultam no sentimento de “culpabilidade” (HARGREAVES, 2005, p. 166) que experimentam os professores. O sentimento de culpa que sentem os docentes, ainda que possam se tornar motivadores e impulsionadores de seu trabalho, quando convertidos em sentimento de frustração e ansiedade mostram-se elementos que comprometem a qualidade de vida e incapacitam o trabalho e a vida social do trabalhador.

A especificidade do componente curricular também é outro fator que provoca desafios e novos arranjos ao trabalho docente. Dentro do contexto educacional geral, a Educação Física é desdenhada, fruto ainda de uma concepção de educação que deve priorizar o intelecto e que caracteriza a Educação Física como algo estritamente corporal, como se o corpo não fosse também intelectual. Dentro dos tempos e espaços da EJA além do desdém, há ainda a relação que se faz entre Educação Física e atividades extenuantes, o que, em se tratando da classe trabalhadora, que tem como principais funções laborais atividades que exigem o

esforço corporal, pode ser vista como desnecessária ao processo educativo. Destaca-se, ainda, o constante ingresso e egresso de estudantes, haja vista que esta modalidade é marcada por sujeitos que vivem a informalidade no trabalho, com a constante troca de empregos e, por consequência, residências.

Significa, portanto, que em determinados contextos a educação se mostra com outros significados do que aqueles comumente encontrados nas instituições escolares típicas: a perspectiva de ascender socialmente a partir de uma formação acadêmica. Isso me leva a indagar quais são as relações que são estabelecidas neste local tão específico no que tange aos arranjos dos docentes, as formas de socializar entre professor e estudantes e destes com o objeto de conhecimento? Quais os significados que emergem da Educação Física, uma vez que esta é tida como um processo para atingir o corpo saudável e não pela busca da liberdade em sua perspectiva da consciência crítica? Como o professor lida com sujeitos que são dotados de desejos e anseios a partir de experiências de vida tão peculiares? Como um professor desenvolve a sua aula em um ambiente ambíguo, que busca promover a vida plena à sujeitos que tiveram-na detratada? Quais contribuições as premissas da Educação de Jovens Adultos pode oferecer para a Educação Física? Que elementos nas histórias de vida dos docentes fazem com que direcionam - ou não - suas ações para uma Educação Física emancipatória? Quais os limites e possibilidades de ação destes docentes?

Tais questionamentos ascendem a perspectiva de que nesse campo específico, peculiar em seus arranjos, público e ações que são desenvolvidas por seus sujeitos, pode contribuir para compreensões aprofundadas acerca deste universo particular. Assim, entendo que tais fenômenos apresentam, o contexto histórico da EJA, os fenômenos que experimentam os docentes e as suas histórias de vida atravessam o seu trabalho como campo fértil de pesquisa . Portanto, retomo aqui o objetivo que orienta este estudo, que é **compreender como os saberes do professorado de Educação Física que atua na EJA direcionam o seu trabalho.**

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GERAL

Compreender como os saberes do professorado de Educação Física que atua na Educação de Jovens e Adultos direcionam o seu trabalho.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Identificar como o processo de construção histórica do professorado direciona-os para a atuação na EJA;
- b) Descrever os elementos que fazem com que o professorado assumam suas escolhas teórico-epistemológicas;
- c) Entender como as histórias de vida e o tempo social reverberam nos preceitos que sustentam a concepção de Educação Física de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

4 DECISÕES METODOLÓGICAS

Nesta seção, apresento as decisões metodológicas que guiarão o presente estudo, na intenção de atender ao problema de pesquisa. Abordarei, então, qual será a caracterização do tipo de estudo, quais serão os instrumentos de coleta de informações, o contexto da investigação e a negociação de acesso.

4.1 TIPO DE ESTUDO

O presente projeto tem uma abordagem qualitativa. Tal proposta atua dentro do campo hermenêutico, buscando significados, relações e interpretações que as pessoas atribuem acerca das particularidades de um fenômeno e, necessariamente, situando o pesquisador em sua posição histórico-político-social no mundo. Visto a necessidade em que a pesquisa apresenta de ter um detalhamento maior de suas questões, determinando as características pessoais dos entrevistados, a abordagem qualitativa se dedica a se aprofundar no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado que se percebe à primeira vista em equações, estatísticas e médias, variáveis comuns de uma abordagem quantitativa. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 16):

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem.

Realizei, então, um elenco de conceitos que considero importantes para a elaboração e compreensão de um estudo de cunho qualitativo.

A pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador associar ideias não previstas ou pensadas resultando em um processo artesanal (MILLS, 1980); A pesquisa

qualitativa permite ao pesquisador formular e reformular questões de acordo com as variáveis que guiam o estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), fugindo às indagações originárias; A pesquisa qualitativa requer atenção constante do pesquisador, caracterizando-se em um ofício (BOURDIEU, 1989); A pesquisa qualitativa é subjetiva e resulta da posição política que o pesquisador se encontra diante do mundo (MOLINA NETO; WITTIZORECKI, 2016); ao tentar compreender e estabelecer relações entre os diversos significados e compreensões acerca de um fenômeno, o pesquisador se coloca como um *bricoleur* (LEVI-STRAUSS, 1989), agindo de forma espontânea; e a pesquisa qualitativa exige constante reflexividade (MARIANTE NETO; STIGGER, 2011).

Como a proposta deste estudo remete a contextos específicos, singulares e atuais, caracterizo-o como um estudo de casos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2010), Para Lüdke e André (1986), os estudos de caso devem atender às características de visar a descoberta, de interpretação de um contexto, de representação dos diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista, descrever as realidades de forma completa e profunda.

Entendo que esta pesquisa se trata de um estudo de caso, pois a preocupação desse tipo de pesquisa é retratar a complexidade de uma situação particular, focalizando o problema em seu aspecto total. Molina (2010) define que o estudo de caso, ao ser elaborado, surge a partir do objeto de estudo a ser estudado. Penso que tanto a natureza do trabalho do professores colaboradores – que desenvolvem suas aulas em um contexto bastante específico, a Educação Física para a Educação de Jovens e Adultos que se desenvolvem em um tempo e espaço institucional único fazem com que este estudo remete às ideias de singularidade (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e de contemporaneidade (YIN, 2010) elementares de tal desenho teórico-metodológico.

Entendendo que os estudos de caso podem se realizar de diversas formas, o problema que orienta este estudo, à busca pelas memórias e narrativas dos professores, assim como os apontamentos realizados pelos autores supracitados acerca desse desenho me fazem compreender que pesquisa das histórias de vida por meio da perspectiva narrativa é a forma mais coerente de conduzir esta pesquisa. Para Wittizorecki e colaboradores (2006, p. 17) tal perspectiva

[...] emprega o recurso de recordações-referências para compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências ao longo da vida, ou seja, propõe a "narração de si mesmo" a partir de questionamentos sobre o que é minha formação e como me formei.

Por se tratar de uma realidade social já vivenciada por mim (o ambiente escolar) necessitei estar em constante estranhamento (MOLINA NETO, 2010), duvidando das premissas pré-concebidas, examinando os limites encontrados e dando voz aos sujeitos temas de estudo.

4.2 NEGOCIAÇÃO E ACESSO AO CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

Os primeiros passos para a negociação de acesso ao campo de pesquisa ocorreram no mês de março de 2019, quando a perspectiva de investigar o trabalho docente dos professores que desenvolviam suas aulas na EJA em situação de privação de liberdade. No entanto, como apresentado no tópico referente à reconstrução do problema de pesquisa, a negociação de acesso teve de ser reorganizada, haja vista as mudanças que ocorreram em razão da pandemia de COVID-19. Assim, na busca por novos locais e colaboradores, foi delimitada a Rede Municipal de Educação de Canoas. Este município foi escolhido por integrar a Região Metropolitana do município de Porto Alegre. Este último que já se apresenta como um tradicional campo de pesquisa do grupo de pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Educação Física e Ciências do Esportes - F3P-EFICE, do qual faço parte. Também, por se tratar de um município cuja educação tem sofrido diversos ataques, como à falta de reposição salarial e o aumento das alíquotas de descontos sobre o salário dos trabalhadores da educação, à reformulação dos planos de carreira que retiram direitos dos professores, o atraso no pagamento de licenças-prêmio e o fim das eleições para direções escolares, comprometendo a gestão democrática, sendo um espaço propício para compreender como o professor articula suas ações. Assim, foram estabelecidos alguns critérios em relação ao espaço no qual o professor esteja inserido.

4.2.1 Critérios de inclusão e exclusão

Em relação à busca pelas escolas, o **primeiro critério estabelecido** foi ofertar a escolarização na modalidade de Jovens e Adultos. A Prefeitura de Canoas, por meio da Secretaria Municipal da Educação (SME), oferta vagas de EJA nos ensinos fundamental e médio em 10 escolas do município, principalmente no turno da noite.

O **segundo critério** estabelecido foi a instituição oferecer o componente curricular da Educação Física. Fiz a busca por compreender como e onde este componente curricular se desenvolve dentro das instituições escolares. Minha busca partiu de contatos de pessoas próximas que já atuam na rede municipal de ensino.

O **terceiro critério** estabelecido para a seleção das escolas do campo foi contar com a presença de um professor de Educação Física que atue na instituição. Outra vez, os contatos me foram úteis, haja vista que pude compreender com maior facilidade os locais onde havia à Educação Física sendo lecionada por professores com habilitação para tal.

Em relação aos colaboradores, elenquei três critérios de seleção.

O **primeiro critério** estabelecido foi ser professor de Educação Física membro do cargo efetivo do magistério da Rede Municipal de Canoas. Penso que, ao elencar este critério, é possível reduzir a possibilidade de limitação da pesquisa em decorrência do fim de contrato temporário do professor, que têm se tornado comum nas redes públicas de ensino.

O **segundo critério** foi a necessidade do professor estar atuando com a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que o problema busca compreender o trabalho docente nesta cultura específica.

O **terceiro critério** estabelecido foi o professor colaborador apresentar disposição em participar do estudo. Os contatos foram agendados por intermédio da assessoria da EJA da Rede Municipal de Ensino de Canoas, onde foi elaborado e entregue um questionário informal elaborado por mim, onde se apresentavam os

objetivos da pesquisa e questionava se o professor estaria disposto a colaborar com exequibilidade da pesquisa.

4.3 CONTEXTO INVESTIGADO

O município de Canoas, fundado em 1939, está localizado na região metropolitana de Porto Alegre e se constitui, depois da capital gaúcha, como o município mais populoso do Rio Grande do Sul. Sua população atualmente é composta por aproximadamente 350 mil habitantes, distribuídos em um território de cerca de 131 Km². Possui uma rede de ensino bastante ampla, contando com 173 instituições de ensino, entre públicas e privadas. Em relação às instituições públicas administradas pelo poder municipal, há 40 instituições de ensino dedicadas à Educação Infantil, 44 instituições de Ensino Fundamental e um Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA). O município atende cerca de 34.214 crianças/estudantes. Destes, 5.783 crianças estão matriculadas na Educação Infantil, 26.591 estudantes estão matriculados no Ensino Fundamental de 9 anos e 1.840 jovens e adultos matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

O quadro docente do município é de 2.322 trabalhadores: o quadro de profissionais das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) abrange agentes de apoio, professores de Educação Infantil, professores de Educação Básica e técnicos de Educação Básica, totalizando 784 profissionais; o quadro de profissionais do Ensino Fundamental é formado por 1.413 professores lotados nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs); 125 servidores exercem suas atividades na SME.

Em relação à oferta da EJA, o processo de escolarização ocorre em dois segmentos, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 3: Organização pedagógica da EJA de Canoas

	Primeiro Segmento	Segundo Segmento
Segmento	Módulo de alfabetização Módulo de pós-alfabetização	Módulo 1 Módulo 2 Módulo 3 Módulo 4
Carga Horária	600h em cada módulo, totalizando 1200h	600h em cada módulo, totalizando 1200h

Fonte: adaptado de Canoas (s/d)

A oferta da escolarização em modalidades de ensino distintas: EJA presencial noturna, Educação Cidadã diurna e noturna e EJA semipresencial noturna. A EJA presencial noturna oferta desde o módulo da alfabetização até o módulo 4 do segundo segmento e é voltada, prioritariamente, aos estudantes que se encontram na idade adulta e tiveram o processo de escolarização interrompido. A Educação Cidadã Diurna e Noturna oferta apenas o segundo segmento. Tal proposta tem como prioridade os estudantes que se encontram em distorção idade-série, sendo reprovadas diversas vezes no ensino fundamental e que já possuem mais de 15 anos completos. A EJA semipresencial noturna

se caracteriza por utilizar as tecnologias digitais para colaborar com o ensino e a aprendizagem, combinando o uso da tecnologia com as interações presenciais. Destinada aos Módulos 1 (6º ano), 2 (7º ano), 3 (8º ano) e 4 (9º ano), busca a personalização do ensino ao alternar momentos em que o aluno estuda sozinho em ambientes virtuais com as aulas presenciais. (CANOAS, 2020, p. 66).

Os 1.840 jovens e adultos matriculados na EJA compõem o seguinte perfil:

Quadro 4: Perfil dos estudantes da EJA em Canoas

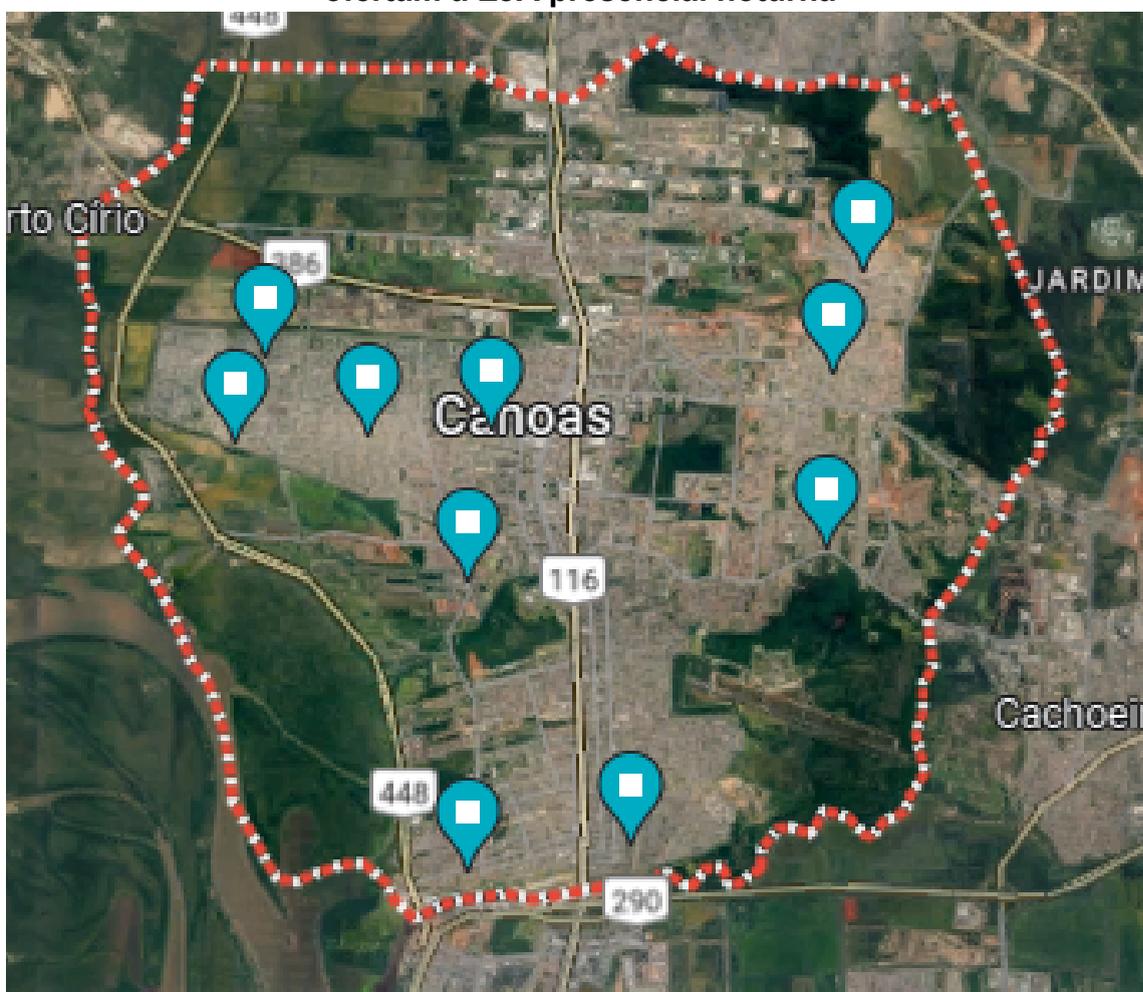
Quanto ao sexo	53% são homens 47% são mulheres
Quanto à idade	65% têm entre 15 e 18 anos 35% têm mais de 18 anos
Quanto às atividades profissionais	36% trabalham 64% não trabalham
Quanto ao tipo de atividade	52% atuam na indústria ou no comércio 48% atuam na construção civil, serviços gerais ou

profissional	trabalhos informais
Quanto à matrícula	52% apresentam inúmeras reprovações no ensino enquanto crianças e/ou adolescentes 29% interromperam o processo de escolarização para trabalhar 19% retornaram após uma gravidez não planejada, exigências do trabalho ou busca de emprego.

Fonte: adaptado de Canoas, 2020.

A oferta da EJA presencial noturna ocorre em 10 instituições de ensino que estão localizadas à periferia do município, conforme demonstrado na imagem à seguir:

Imagem 1: Vista aérea do município de Canoas e localização das escolas que ofertam a EJA presencial noturna



Fonte: Google Maps, 2022

4.3.1 Colaboradores

Ao realizar a busca por docentes colaboradores da pesquisa, obtive algumas negativas. De acordo com a assessoria da SME de Canoas, compõem o quadro de professores de Educação Física que atuam na EJA cinco professores que se enquadram nos critérios de inclusão e exclusão demarcados. A partir dos contatos, realizei o convite aos docentes. Destes, um relatou não estar mais atuando na EJA de Canoas, o que vai de encontro ao segundo critério de inclusão estabelecido.

Outro professor relatou não ter tempo para participar da entrevista. Destaquei que se tratava de uma pesquisa de cunho acadêmico, cujos riscos e inconvenientes seriam minimizados, inclusive com tempo de entrevista reduzido, podendo ser realizado em qualquer tempo disponível. Ainda assim, o professor reiterou não ter tempo para tratar sobre os assuntos da escola, uma vez que estava com muitas demandas pessoais e sua carga horária de trabalho extrapola as 60 horas semanais, não dispondo de tempo algum para qualquer compromisso que não fosse relativo aos problemas pessoais familiares que estava passando. Destaquei que tudo isso era justamente muito importante do ponto de vista investigativo, uma vez que retratava a realidade de grande parte do professorado brasileiro. Ainda assim o professor insistiu nas negativas à participação e não consegui avançar.

Penso que os desafios apresentados pelo docente em questão, ainda que não tenham sido explorados do ponto de vista de suas compreensões, demonstram a realidade que retira dos trabalhadores a sua disposição de pesquisar a própria prática. Realidade esta na qual vivem muitos professores e professoras brasileiros. Isto é, os últimos anos estão marcados pela intensificação do trabalho sob condições cada vez mais precárias. Não obstante, muitos fenômenos vêm sendo explorados sobre esta precarização do trabalho docente, como o “esgotamento profissional”, relatado por Santini (2004), “culpabilidade”, por Hargreaves (2005), “proletarização”, por Silva e Wittizorecki (2013) também denunciados há tempos por Contreras (1997, p. 19) ao afirmar que:

Apesar de não se pode falar de unanimidade entre os autores que defendem a teoria da proletarização do professorado, a tese básica de posição é a consideração de que os docentes sofreram ou estão sofrendo uma transformação tanto nas características de suas

condições de trabalho, como nas tarefas que realizam, que os aproximam cada vez mais das condições e interesses da classe operária.

Com outra professora, também não tive sorte. Por diversas vezes agendamos a entrevista, mas sempre cancelada em último momento por motivos diversos, pessoais ou profissionais. Também coloco no bojo destes fenômenos ora narrados a sua não participação. Penso que, se os docentes fossem incentivados a pensar a própria prática, talvez eu tivesse mais sorte em conseguir a participação dos docentes. Assim, fazem parte desta pesquisa dois docentes que atuam na EJA da Rede Municipal de Canoas, os quais apresentarei a seguir. Destaco de antemão que os nomes dos docentes foram substituídos por nomes fictícios que remetem às árvores encontradas no Rio Grande do Sul, na tentativa de preservar-lhes a identidade e garantir o sigilo de fonte.

4.3.1.1 Professor Oliveira

O professor Oliveira leva este nome pois esta árvore apresenta a habilidade de se regenerar quando cortada, o que remete à história do professor ao trocar a sua graduação. O professor nasceu em Rio Pardo, interior do estado do Rio Grande do Sul e tem 52 anos de idade. Ingressou no curso de Educação Física em 1997 e se formou em 2003 na Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. É professor da rede municipal de Ensino de Canoas há 15 anos. Na Educação de Jovens e Adultos, atua há 10 anos. Além de Canoas, também atua na Educação Infantil da Rede Municipal de ensino de Porto Alegre, em uma instituição localizada na zona periférica da capital gaúcha. Sua carga horária de trabalho é de 60 horas, sendo assim distribuídas: 40 horas destinadas à docência no município de Porto Alegre e 20 horas destinadas à docência no município de Canoas.

4.3.1.2 Professor Araucária

O professor Araucária leva este nome pois sua copa lembra uma taça, o que remete à história do professor interligada ao esporte. O professor Araucária tem 34 anos de idade, atua no magistério desde 2020, iniciando sua trajetória como docente no município de Eldorado do Sul. É formado em Educação Física - Licenciatura pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA do município de Guaíba, obtendo o diploma em 2015, e em Educação Física - Bacharelado pela mesma universidade, mas com sede no município de Canoas, em 2017. Em Canoas, atua desde 2021, onde também iniciou a docência na EJA. Sua carga horária de trabalho é de 60 horas, sendo assim distribuídas: 40 horas destinadas à docência no município de Canoas e 20 horas destinadas à docência no município de Eldorado do Sul.

4.4 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES

O estudo qualitativo pretende estar relacionado à observação das particularidades que ocorrem em determinado contexto pelo pesquisador. Dentro da perspectiva do estudo da história de vida, utilizarei como instrumento para coletas de informações à entrevista narrativa, uma vez que

[...] como forma de dados, podem ser utilizadas como uma alternativa às entrevistas semi-estruturadas. Aqui, o ponto de partida metodológico para a propagação do uso das narrativas é um ceticismo básico quanto até que ponto possa ser possível a obtenção de experiências subjetivas no esquema de perguntas e respostas das entrevistas tradicionais, mesmo que este seja controlado de uma forma flexível. As narrativas, por outro lado, permitem ao pesquisador abordar o mundo empírico até então estruturado do entrevistado, de um modo abrangente. (FLICK, 2009, p. 164).

Após a coleta dos dados por meio de entrevistas narrativas (APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA), as quais foram gravadas em áudio, foi realizada a transcrição e, posteriormente, uma análise de todas as entrevistas feitas com os professores de Educação Física do que atuam nas instituições de Educação de Jovens e Adultos.

Enfim, a análise de documentos se deu de forma a complementar as interpretações acerca deste estudo. O Referencial Curricular de Canoas foi retomado e analisado, pois entendi ser relevante para compreender o problema de pesquisa.

4.5 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Por se caracterizar de um estudo de cunho qualitativo cuja construção teórica se dá junto aos sujeitos que colaboraram com a pesquisa, não utilizo hipóteses para tornar válidas as compreensões que emergiram do exercício hermenêutico. Ao invés disso, procurei, após as entrevistas com os docentes colaboradores, realizar a leitura atenta, em primeiro momento de forma a me apropriar do conteúdo das entrevistas e, em seguida, analisando e dando significados às suas falas.

O conjunto de significados que emergiram das narrativas dos docentes me permitiram reuni-las de forma a construir o meu texto a partir de categorias de análise que foram por mim criadas. Neste processo analítico, inicialmente, realizei a preparação das informações; na sequência realizamos a identificação de unidades de significados a partir das falas das professoras colaboradoras; em seguida, agrupamos tais unidades de acordo com as suas relações entre si, formando conceitos mais gerais, de onde emergiram as categorias de análise. Por último, e como se encontra neste artigo, realizamos a descrição e interpretação de tais falas. Ao reler intensamente as entrevistas, três categorias de análise foram formuladas, que integram as subseções analíticas desta tese. São elas: as trajetórias de vidas dos professores ou como estes se tornam docentes; os sentidos atribuídos pelos professores ao seu trabalho e seu componente curricular; e os arranjos atuais e seus impactos no trabalho docente do professorado.

4.6 VALIDEZ INTERPRETATIVA

No intuito de validar as interpretações que produzi a partir das entrevistas com os professores Oliveira e Araucária, e amparado nas pesquisas produzidas por Wittizorecki (2001; 2009), realizei a validade interpretativa em três níveis.

O primeiro nível diz respeito à devolutiva, aos docentes colaboradores, das transcrições de suas entrevistas. Isso ocorreu para que pudessem reler todas as suas falas, tendo liberdade para solicitar a supressão, a alteração ou a inclusão de qualquer uma delas. Em seguida, a estes colaboradores também foi entregue a versão parcial das construções analíticas, de modo que pudessem observar as interpretações atribuídas por mim, podendo também sugerir as modificações que julgassem necessárias.

O segundo nível diz respeito à triangulação entre as informações obtidas das narrativas dos docentes durante suas entrevistas, o referencial teórico que utilizei de base para a construção desta tese e minhas interpretações que emergiram do processo reflexivo.

O terceiro nível diz respeito à devolutiva da construção final da tese, já com as interpretações definitivas, aos professores colaboradores. Wittizorecki (2001, p. 63) explica que

Esse momento tem se revelado de elevada importância para a qualificação do processo de pesquisa, na medida em que permite submeter as considerações da investigação à apreciação e à crítica dos colaboradores, renovando o comprometimento e o respeito ao docente que viabilizou essa forma de pesquisa.

Neste nível também submeti o resultado final da tese a pesquisadores que não estiveram relacionados com o estudo e que possuem experiências na pesquisa para que pudessem, a partir de suas compreensões, sugerir algumas modificações.

4.7 CUIDADOS ÉTICOS

Por ser um estudo realizado com seres humanos, a pesquisa contou com os cuidados éticos preconizados pelos aspectos regidos através da Resolução nº 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012). Partindo destas considerações, elenco os seguintes cuidados éticos que foram tomados na execução deste estudo:

1. Apresentação formal do pesquisador à mantenedora e às escolas através de carta assinada pelo coordenador do PPGCMH/UFRGS (APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR À MANTENEDORA E ÀS ESCOLAS);

2. Autorização da mantenedora e das escolas através da assinatura do Termo de Consentimento Institucional (APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL);

3. Negociação de acesso diretamente com a equipe diretiva da escola e com os professores de Educação Física das escolas, apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com a possibilidade permanente de desistir do estudo a qualquer momento (APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO);

4. Substituição dos nomes verdadeiros dos professores e das escolas por nomes fictícios como forma de preservar as suas identidades;

5. Devolução das entrevistas para os colaboradores para avaliarem o conteúdo e fazerem algum reparo caso julguem necessário;

6. Cuidado nas descrições e interpretações que possam gerar algum prejuízo moral às instituições e aos colaboradores.

7. Compromisso com a divulgação dos resultados encontrados a todos os envolvidos durante a pesquisa.

5. CAPÍTULOS DE ANÁLISE

Este estudo tem por objetivo central **compreender como os saberes do professorado de Educação Física que atua na EJA direcionam o seu trabalho**. Assim, nesta seção buscarei descrever as compreensões que emergem do exercício interpretativo ao realizar as entrevistas com o professor Oliveira e o professor Araucária. Faço estas análises em três subcapítulos distintos.

No primeiro subcapítulo, intitulado “A construção da docência em educação física na educação de jovens e adultos: da fruição do esporte à sala de aula”, faço a tentativa de reescrever as suas histórias de vida, a partir das narrativas que descrevem o transcurso das suas formações para a docência. Entendo duas formas distintas de se formar professor. O professor Oliveira parece escolher a docência a partir de um exercício reflexivo sobre seu papel na sociedade, embora influenciado pelo fato de seu pai já exercer a docência. Já o professor Araucária percorre um caminho muito comum aos professores de Educação Física, à vida pregressa ligada ao cenário esportivo.

No segundo subcapítulo, intitulado “O que quer a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos?”, a tentativa que se faz é a de analisar quais saberes os docentes partilham acerca da Educação Física na EJA e de que forma tais saberes afetam as ações dos professores no contexto escolar. Nessa tentativa, é possível identificar que os professores são atravessados por sentidos atribuídos pelo imaginário social acerca do que deve tratar a Educação Física para estudantes trabalhadores: para amenizar e compensar as jornadas de trabalho exaustivas, recondicionando os corpos para voltarem à produção que garante à subsistência dos estudantes. Também, é viável compreender que os professores são influenciados a não politizar os temas tratados em aula, sob pena de serem socialmente constrangidos em uma sociedade que tem como ameaça o patrulhamento ideológico por uma direita conservadora.

No terceiro subcapítulo, intitulado “Histórias de vida, concepções de educação física e tempo presente: o que é possível - por hora - aprendermos a partir dos professores Araucária e Oliveira”, busco retomar as questões que foram

apresentadas na introdução deste estudo, lançando algumas compreensões que considero relevantes para entender o objetivo central desta tese. Analiso que há certa contradição na forma como a EJA, enquanto educação popular, é concebida e como a Educação Física, marcada por valores e compreensões próprias são abordadas pelos professores, que aderem a estas significações.

5.1 A CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA FRUIÇÃO DO ESPORTE À SALA DE AULA

A formação do ser docente tem origens diversas e que se entrelaçam com as inclinações pessoais e com os contextos nos quais os futuros professores estão inseridos. Silva e Molina Neto (2010), ao abordarem a ideia de identificação¹⁶ da docência em Educação Física trazem à tona diferentes elementos que constituem o ser docente. Entre estes elementos, destacam que a docência ocorre em uma relação dialética entre a “experiência de si” e a “experiência de relações com o mundo/com o outro” (MOLINA NETO, 1997). Diante disso, os espaços pelos quais os sujeitos circulam, constroem e compartilham valores são formadores da sua concepção de mundo e do entendimento da sua própria representação. Bourdieu (2002) nos convida a pensar o papel das diferentes instituições, na formação do capital cultural que cada sujeito carrega. Entre essas instituições, o autor sugere que cada sujeito recebe sua primeira formação no espaço familiar, onde constrói as primeiras significações do mundo. Para os professores entrevistados, o fato de membros familiares exercerem a docência parece ter contribuído pelo seu direcionamento à mesma área.

“A minha mãe tinha uma escolinha de futebol. Então, de certo modo, eu segui os passos dela, porque fui criado nesse meio, do esporte.” (Professor Araucária, entrevista)

“[...] meu pai era professor também. Ele... ele dava. Ele dava aula de contabilidade à noite também numa escola, uma escola técnica de Ijuí... de contabilidade mesmo. Era uma escola cenecista. Não é? Então, também tem uma, como é que é?”

¹⁶ Os autores utilizam do termo baseando-se na perspectiva de Melucci (2004, p. 48) “para expressar o caráter processual, autorreflexivo e construído da definição de nós mesmos”.

Tem uma veia, ainda, do velho comigo.” (Professor Oliveira, entrevista)

Ao identificar o papel da família no direcionamento laboral dos docentes, recordo que meu caminho também percorreu estes passos. Afinal, meu pai foi professor de Educação Física, atuando em redes particulares e públicas de ensino durante o meu desenvolvimento e minha mãe, apesar de não ter exercido a docência de forma profissional, realizou o curso Normal, habilitando-a para à docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Penso que a influência dos pais é construída à medida que se mostra um caminho possível aos filhos. Para além disso, também é um lugar seguro a ser percorrido, pelos quais são construídos gradualmente os modelos de trabalho e ofício. Também, o imaginário social pelo qual se constitui a docência, como explicado por Arroyo (2002, p. 37) “configurou o ofício de mestre com fortes traços morais e éticos”, o que parece ser uma profissão nobre a ser desenvolvida.

Nessa construção do seu papel no mundo como professor, algo chama a atenção quando é referida à inclinação para a docência no ambiente escolar. Este é o papel laboral pelo qual os sujeitos possuem maior tempo para a construção de suas representações, o que pode ter contribuído para o desfecho de suas vidas profissionais. Quer dizer,

Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas - e, portanto, em seu futuro local de trabalho - durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas). Ora, tal imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno. Em suma, antes mesmo de começarem a ensinar oficialmente, os professores já sabem, de muitas maneiras, o que é o ensino por causa de toda a sua história escolar anterior. Além disso, muitas pesquisas mostram que esse saber herdado da experiência escolar anterior é muito forte, que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo nem muito menos abalá-lo (TARDIF, 2012, p. 20).

No caso dos docentes colaboradores, chama a atenção os modos distintos pelos quais se aproximam à docência e que estas se dão conforme seus desejos iniciais não são atendidos. O professor Oliveira narra que sua escolha pela Educação Física se deu em segundo plano, ao abandonar a formação inicial em

Engenharia Mecânica em uma das universidades mais concorridas do Brasil. Conta que em sua graduação, recebeu a oportunidade de iniciar seu aprendizado profissional em uma grande empresa do setor armamentista brasileiro

*“Eu fazia Engenharia Mecânica na UFRGS, não é? E aí eu fui fazer a seleção lá na Taurus¹⁷. Na época, o CIEE¹⁸ mandava o envelope fechado, lacrado e tu só ia pro endereço que tinha No envelope para ver o que que era. Aí cheguei lá, era Taurus.”
(Professor Oliveira, entrevista)*

Ao realizar as seleções que a conduziram para sua iniciação à Engenharia através de um estágio profissional extracurricular, se deparou com um processo autorreflexivo em busca do seu papel na sociedade. Entendeu que a escolha pelo curso superior vai além do ofício que iria desenvolver, mas também envolveria a sua atuação dentro de um contexto, o qual ajudaria a desenvolver, como narrado no excerto a seguir.

*“[...] mas ali eu... Me caiu a ficha! Assim... Tipo assim... **Bá! Vou estudar a minha vida inteira para fabricar armamento? Não! né? Aí eu... Ali na... na própria seleção, eu já comecei a pensar em trocar de curso”.** (Professor Oliveira, entrevista, grifo meu)*

De certo, a escolha pela docência em Educação Física por parte do professor Oliveira não ocorreu apenas como uma negativa à contribuição à indústria armamentista, embora este tenha sido o fato marcante e decisório ao abandono da faculdade de engenharia. Traz também consigo outras experiências que antecedem o próprio ingresso no ensino superior. Tardif (2012) explica que os saberes docentes provêm, dentre outras fontes, dos saberes pessoais dos professores, que são constituídos nas interações familiares e nos seus ambientes de vida, e dos saberes provenientes dos saberes da formação escolar anterior, proveniente da socialização pré-profissional e formação acadêmica que ocorre nas instituições de ensino escolar.

¹⁷ A Taurus Armas é uma fabricante de armas de fogo brasileira sediada na cidade de São Leopoldo, no estado do Rio Grande do Sul.

¹⁸ O Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE) é uma associação brasileira, de direito privado, sem fins lucrativos, beneficente de assistência social e reconhecida de utilidade pública, que, dentre vários programas, possibilita aos jovens estudantes brasileiros, uma formação integral, ingressando-os ao mercado de trabalho, por meio de treinamentos e programas de estágio e aprendizagem.

Assim como Tardif (2012), Freire (1991) também coloca no bojo das experiências que o indivíduo vivencia enquanto discente a inclinação à formação para a docência, o que parece se evidenciar nas histórias de vida dos professores colaboradores. Para além disso, no campo da Educação Física, é possível pensar que é comum que estas vivências prévias sejam permeadas pela fruição das práticas corporais, sobretudo aquelas relacionadas ao esporte.

Para o professor Oliveira, não foi diferente. A escolha pela Educação Física se deu também pela bagagem cultural que carrega consigo e de certo êxito que possuía no desempenho esportivo, uma vez que, em sua juventude, se viu valorizada por seus feitos, como traz no excerto a seguir:

“[...] lá no interior, eu... eu participava do... do... Tinha um clube. Eu jogava futebol de salão por um clube. Eu jogava futebol de campo por outro clube. Na escola, eu jogava handebol, basquete, vôlei, tudo o que tinha, que ofereciam de treinamento no horário do contraturno eu fazia, né? Aí chegava na época das olimpíadas... Aí tem que fazer atletismo aqui. ‘Tu não quer arremessar dardo? Tu arremessa bem no handebol!’. Daí eu ia pro dardo, né? Então eu já tinha essa afinidade com o esporte assim, né? Bem, bem, bem forte.” (Professor Oliveira, entrevista)

Entendo ser notório que a escolha do professor Oliveira para a Educação Física também remete ao fato de que dentro do contexto esportivo, ao se ver valorizado e carregar consigo representações da Educação Física, o fizeram elegê-la como profissão. A este respeito, Campos Figueiredo (2004, p. 90) evidencia que

A estreita vinculação entre Educação Física e saúde e Educação Física e esporte tem sido, ao longo dos anos, a principal referência dos alunos que ingressam no curso de Educação Física e, ao mesmo tempo, um entrave para que se possa compreender a Educação Física em uma dimensão educacional mais ampla e também suas interfaces com diferentes campos de saberes.

Cumprir dizer que o professor Oliveira cursou a graduação com habilitação para a Licenciatura Plena em um período anterior à Resolução 07/2004 (BRASIL, 2004), que veio a distinguir os currículos para à Licenciatura e Bacharelado através de itinerários formativos distintos. Neste período, os graduandos em Educação Física habilitam-se para exercer a profissão nos diferentes contextos de inserção do

professor de Educação Física, seja ele na saúde ou esportes, como mencionado por Campos Figueiredo (2004), ou no contexto da Educação Física escolar.

O professor Oliveira narra que suas primeiras experiências profissionais no campo da Educação Física se deram através do desenvolvimento de aulas de futebol e de musculação em clubes tradicionais de Porto Alegre.

“Eu tinha formação para tanto para bacharelado como na licenciatura, né? Tanto é que eu fiz um estágio no Grêmio¹⁹ e no Grêmio Náutico União²⁰, não é? Aí o meu chefe do União me convidou depois para trabalhar na AABB²¹. No Grêmio, era na escolinha de futebol do Grêmio. Ainda trabalhava na AABB com futebol e musculação. Não é? Eu estava na faculdade ainda e já tinha carteira assinada como instrutor de esportes lá na AABB, né? Então eu dava aula das seis da tarde até às dez e meia da noite. Depois estenderam até às onze, não é? Eu trabalhava e estudava de manhã e de tarde.” (Professor Oliveira, entrevista)

A inserção à formação inicial do professor Araucária na Educação Física também se entrelaça com sua vivência esportiva. Conta que sua história de vida está bastante interligada ao cenário do futebol, percorrendo o sonho de se tornar um atleta. No entanto, destaca que seu intuito, para além de se profissionalizar como jogador, era também de ser professor.

“[...] com 10 anos, eu lembro que eu jogava futebol. Sempre joguei desde... desde que eu me entendo por gente, né? Aí, com 10 anos, eu joguei na escolinha de futebol perto de casa. Aí me chamaram para fazer um teste no Inter. Eu estudava de manhã. Aí de tarde eu tinha os treinamentos, fiquei quatro anos ali no Inter, depois eu fiz teste em outros times, para categorias de base, sim? E depois joguei no Cerâmica, em Gravataí. E daí foi até os vinte e um anos essa rotina daí.” (Professor Araucária, entrevista)

Pelas experiências iniciais dos professores, é viável pensar que o esporte, sobretudo o futebol, se encontra presente nas experiências e recordações dos

¹⁹ O Grêmio Foot-Ball Porto Alegrense é um clube de futebol brasileiro da cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul.

²⁰ O Grêmio Náutico União (GNU) é um clube localizado na cidade brasileira de Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul.

²¹ A Associação Atlética Banco do Brasil, mais conhecida pelo acrônimo AABB, é um clube social, recreativo e esportivo dos funcionários do Banco do Brasil.

professores de Educação Física, podendo este ser um fator que os levaram até a docência deste componente curricular. Apesar da distância temporal na conclusão da graduação, ambos docentes apontam as vivências nesta modalidade esportiva.

Sobre o futebol, Castellani Filho (1998) aponta que, desde a década de 1970, o esporte futebol tem sido fortemente associado à formação em Educação Física e contribuído para o fenômeno da esportivização que esta área do conhecimento ainda atravessa. Sugerindo alguns elementos que contribuem para a sua permanência e inclinação dos futuros docentes a esta prática, explica que o futebol se constituiu como “paixão nacional”, fruto das conquistas na segunda metade do século XX, quando o país atravessava o regime ditatorial militar e o esporte era utilizado para despertar o sentimento de superioridade nacionalista e atenuar a percepção de opressão que pairava sobre o povo brasileiro (DARIDO, 2003).

Outro fenômeno apontado pelo autor é o cunho sexista do esporte, uma vez que não raro são os presentes aos recém-nascidos do sexo masculino que remetem à cultura futebolística, como trajes de clubes de futebol, chuteiras ou até mesmo bolas. Destaco aqui que o professor Araucária e o professor Oliveira são homens, o que pode explicar sua relação prévia com o futebol.

Por fim, o terceiro elemento está relacionado a facilidade de acesso à prática do futebol por todas as camadas sociais. Quer dizer, a ampla possibilidade que meninos têm em praticar o futebol e, assim, a ampliação do seu repertório motor e incremento de suas habilidades no esporte em questão (DAOLIO, 2006) fazem com que a adesão a esta prática esportiva seja facilmente identificada em parte da história de vida dos professores de Educação Física.

Castellani Filho (1998) ainda elabora que há a carência da abordagem do futebol como um componente da cultura corporal, fazendo que sua tematização se relacione apenas aos aspectos procedimentais que envolvem tal prática corporal - ou os seus fundamentos técnicos e táticos. Suponho que a vivência prévia no futebol e em outros esportes tenham direcionado a escolha dos professores para a graduação em Educação Física. Junto à impossibilidade de continuar na carreira esportiva, se depararam também com a necessidade de conhecimentos que não obtiveram por meio do esporte. O professor Oliveira relata que se via como uma pessoa tímida, despreparada para atuar como professor de Educação Física.

*“[...] Eu também era muito tímido com 17, 18 anos. Assim... não me via na frente de uma turma dando uma aula. E aí eu fiz vestibular para engenharia, entrei, vou cursar. Era uma coisa que era só resolver cálculo. Coisa que eu tinha facilidade, não é? Então, isso aí me encaminhou para engenharia [...].”
(Professor Oliveira, entrevista)*

Nesta direção, entendo que a formação em Educação Física pressupõe um fazer diferenciado de algumas outras profissões. Quer dizer, o objeto de conhecimento pelo qual o trabalhador em Educação Física geralmente atua é encontrado na prática corporal historicamente e socialmente produzida, e a função que assume frente a este é a de mediatizar tal conhecimento com - e junto - a outros sujeitos, buscando diferentes objetivos. Partindo disso, a representação que recorre ao ingressar na graduação parte dos marcadores cognitivos, sociais e afetivos constituídos ao longo de suas vidas (TARDIF, 2012) que fazem eleger a profissão a ser seguida, idealizando, aceitando ou rechaçando modelos de trabalhador que desejam ser e trabalho que pretendem desenvolver. Condicionado pelas experiências prévias, a assunção do fazer laboral se deve também à ampliação de possibilidades e experiências que se dão em sua formação inicial.

Ambos professores relatam que inicialmente suas escolhas se deram pelas áreas de atuação em Educação Física direcionadas à performance ou condicionamento físico.

*“Aí eu me formei na UFRGS. Na AABB que eu era carteira assinada... Já fui dispensado, porque daí já tinha que aumentar o salário, não é? Porque daí eu era instrutor, ia passar para professor. Aí trabalhei algum tempo na academia, mas ganhava só por hora. Não tinha vínculo de carteira nem nada, não é? Aí, isso aí já dá uma judiada no cara, não é?”
(Professor Oliveira, entrevista)*

“Eu fiz o bacharel porque eu precisava trabalhar, me manter. Eu até trabalhava numa loja de... uma loja do comércio. Assim... as lojas Colombo, né? E eu saí para começar a trabalhar na área logo no início. Ali, só que daí, como na faculdade, ali, os estágios a pelo menos a minha realidade lá era mais fácil conseguir um estágio de bacharel, do que de licenciatura, né?” (Professor Araucária, entrevista)

As narrativas dos docentes me sugerem algumas pistas para compreender o cenário atual dos trabalhadores da Educação Física. Em primeiro lugar e mais especificamente no caso do professor Araucária, analiso a escolha pelo bacharelado como uma possibilidade mais ampla de inserção profissional - ou de poder de boicote pela venda de sua força de trabalho. Quer dizer, as promessas de prosperidade se dão com maior ênfase quando o trabalhador de Educação Física adere a lógica do conhecimento como mercadoria passível de ser vendida, estabelecendo o próprio preço. Acompanhando essa compreensão, eu me refiro ao fato de coordenar e ser docente no curso de graduação em Educação Física de uma universidade comunitária localizada na região metropolitana de Porto Alegre.

Em minhas observações que partem do campo empírico²², identifiquei que uma parcela mínima dos ingressantes no curso de Educação Física opta pela docência. Grande parte se direciona a habilitação no bacharelado por conta de alguns elementos: facilidade de obtenção de bolsas de auxílio em estágios extracurriculares, pois há mais locais de inserção do bacharel do que da licenciatura; possibilidade de “empreender”, termo utilizado por aqueles que desejam criar seus próprios espaços de subsistência não dependendo de vínculos empregatícios, o que, contraditoriamente, lhes apresenta como uma boa escolha; e desvalorização do magistério, com salários defasados e condições de trabalho precarizadas.

Em segundo lugar e diante do exposto pelo professor Oliveira, é possível identificar que a inserção profissional facilitada aos bacharéis se constitui em uma falácia, uma vez que a estrutura pela qual se organizam as relações de trabalho, com base na oferta e na demanda, faz com que rapidamente tenham a sua utilidade dispensada e sua formação ignorada em troca de uma força de trabalho ainda mais barata. Há, portanto, uma contradição entre a busca pela profissão como forma de obter uma vida digna e a forma como as condições de trabalho se apresentam ao trabalhador. Um antagonismo entre o trabalho em Educação Física voltado para o bem viver daqueles para qual o trabalhador orienta o seu fazer e o próprio bem-estar, em um processo de alienação e de pertencimento a quem compra o

²² Desde 2019 eu integro o corpo docente do colegiado do curso de Educação Física da Universidade La Salle - Unilasalle. A Instituição de Ensino Superior (IES) oferece as habilitações em bacharelado e licenciatura. Desde o ano de 2021 trabalho nesta mesma IES como coordenador de curso de graduação. A partir destas experiências trago a informação pela opção dos estudantes.

trabalho. Este processo de precarização não é exclusividade da Educação Física ou da docência, mas fruto de um processo estrutural que regula as relações entre trabalho e trabalhador, tornando-os mercadorias, o que é característico do capitalismo e que vem se intensificando com as perspectivas profissionalizantes da Educação Física. Analisando este contexto, Frizzo (2010, p. 166) aponta que

Para a educação física, defender a formação profissional para o mercado de trabalho significa dizer que se apóia este projeto histórico que: esgotou suas possibilidades de humanização; sobrevive às custas dos efeitos sociais brutais e perversos para proteger interesses econômicos. Produz alimentos suficientes para o dobro da população mundial ao mesmo tempo em que milhares de pessoas passam fome no mundo; a indústria bélica já produziu armamento suficiente para destruir a humanidade mais de 90 vezes; desenvolve tecnologia capaz de levar o homem à Lua, mas impede que a maioria da população tenha acesso a outras regiões de seu país, entre outras contradições que este modo de organizar a vida apresenta.

Em minha dissertação de mestrado (GONÇALVES, 2018) identifiquei este mesmo fenômeno ao pesquisar o início da docência de um dos professores colaboradores que participaram do estudo na ocasião. De certo, este não se constitui como regra, já que, por outro lado, outra professora colaboradora mencionava seus anúncios pedagógicos ao longo da vida, anúncios estes que a direcionaram e fizeram eleger a docência como profissão. No entanto, relatava o professor que a sua escolha pela docência se deu como forma de planejar a sua subsistência futura. Sua opção e inclinação profissional era para a área do desempenho físico, o qual possuía um local onde ministrava aulas de treinamento físico personalizado. Apesar de se identificar com esta área da Educação Física, optou pelo magistério pois identificou que, no campo do treinamento físico, os trabalhadores têm “prazo de validade” e, ao atingirem certa idade, são rechaçados como profissionais competentes por não mais apresentarem atributos físicos considerados sinônimos de corpo atlético.

Diante destas considerações é possível pensar que a docência na Educação Física escolar pode se apresentar como uma estratégia de fugir das condições de trabalho atuais, marcadas pela exploração da força de trabalho em detrimento da formação humana e pelo medo da imprevisibilidade que regem as relações de trabalho atuais. Em outras palavras, o trabalho em Educação Física escolar pode ser

um modo de resistir às mudanças ocorridas na relação trabalho e trabalhador, que se dão, majoritariamente. Sennett (2009, P. 31) explica que

O sinal mais tangível dessa mudança talvez seja o lema "Não há longo prazo". No trabalho, a carreira tradicional, que avança passo a passo pelos corredores de uma ou duas instituições, está fenecendo.

No mundo corporativo, o autor cita a volatilidade dos empregos à medida que as relações se flexibilizam e os avanços tecnológicos ampliam a fragilidade da força de trabalho, tornando "operacionalmente, tudo muito claro; emocionalmente, muito ilegível" (ibid., p. 79). Este fenômeno parece estar ligado à noção mercadológica que marca o capitalismo atual. Neste modelo, marcado pela necessidade insandecente de produzir cada vez mais, demonstrar cada vez mais velocidade na sua capacidade produtiva e na tentativa de moldar as novas gerações, apagando os vestígios de uma forma organizacional que possa remeter ao passado impressa na memória dos trabalhadores mais antigos, os indivíduos mais velhos parecem perder espaço, como apontado por De Castro Peres (2007). No âmbito da Educação Física, soma-se a essa capacidade produtiva a própria noção estética de corpo jovem e performático necessário ao exercício laboral, que acrescenta um elemento a mais às incertezas dos docentes em um mundo precarizado. Ressalta-se que tais noções de Educação Física e trabalhador são frutos de estereótipos higienistas e atlético-desportivos que perpassam a área e a natureza da própria profissão, muito arraigada na noção de que o instrumento de trabalho é o próprio corpo humano (SILVA; LÜDORF, 2010; 2012).

A partir dessas problemáticas, os professores entrevistados parecem ter abandonado a ideia de se tornarem instrutores esportivos ou de práticas corporais voltadas ao desempenho para ingressarem na docência. O professor Araucária narra que alguns elementos que são inerentes ao ambiente esportivo, que também é marcado pela competitividade e incertezas, fizeram-no com que se voltasse para a docência.

"Cara, como é que eu posso te dizer? Claro, ficava aquela coisa ali da competição. Não é? Eu me criei no meio da competição, só que tinha algumas coisas que eu já tinha me desgostado um pouco dessa parte. Por mais que eu gostasse, eu tinha desgostado por causa um pouco do ambiente, da rotina, enfim. Mas mesmo assim, eu ainda tinha, sei lá... Lá no fundo, uma esperança de voltar para essa área de competição,

tá?" (Professor Araucária, entrevista)

Sua virada para a docência ocorreu ao ingressar, ainda durante a graduação na licenciatura, ao ingressar no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid)²³.

"Ali na faculdade tu vai conhecendo outras áreas, dentro da Educação Física, né? E durante a graduação eu fiz o PIBID, né? Aquele projeto de iniciação à docência. E ali daí fizemos trabalhos, a gente acabou trabalhando na escola. Aí acabei conhecendo mais, não é? E acabei gostando." (Professor Araucária, entrevista)

Izidoro Júnior (2019), em sua dissertação, entende que o PIBID pouco contribui nas identidades dos professores de Educação Física que participam do programa, consistindo em pequena parte no imaginário dos futuros professores sobre o que é a própria docência. Por outro lado, Silva e colaboradores (2022) destacam a importância da participação no programa como forma de entender um pouco mais sobre as atribuições do professor de Educação Física. No caso do professor Araucária, parece ter sido um divisor de águas, à medida que vislumbrou a possibilidade de exercer uma profissão pela qual tivesse um retorno que lhe garantisse alguma dignidade pessoal.

"Eu pensei lá na época da graduação, né? Na licenciatura ou tu trabalha numa escola particular ou faz um concurso público, né? Para trabalhar como a minha cidade era pequena, né? Só tinha duas escolas particulares. Daí eu pensei, Bah é uma área boa. Tinha alguns professores que eram professores do município. Aí falavam dos benefícios, né? E eu acabei me interessando um pouco também por causa desse plano de carreira, né? Claro, antes disso eu dei aula no PIBID ali e eu acabei gostando, né? Daí eu segui por esse lado. Do plano de carreira... dos benefícios... também por eu gostar também ali da prática docente. Daí acabei migrando para esse lado, né?" (Professor Araucária, entrevista)

Do mesmo modo, o professor Oliveira relata que a sua virada para a docência

²³ O PIBID é um programa que oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais para que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o Pibid faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas) e as instituições de ensino dos sistemas estaduais e municipais

ocorreu pela necessidade de ter uma renda fixa para garantir a sua subsistência. Relata que a informalidade pela qual se dava o seu vínculo com as academias de condicionamento físico, aliado a necessidade de ter melhores condições financeiras fizeram a sua busca pelos certames que poderiam lhe conceder a possibilidade de desempenhar uma função pública como docente.

“Eu conheci minha esposa e só tinha uma bicicleta. [...] Comecei a fazer concursos, não é? Fiz para o interior. Alguns cheguei a passar, mas cheguei a ir lá e não tinha nem casa pra alugar no lugar e o hotelzinho que tinha os quartos estavam todos lotados, né? Tudo ocupado. Aí, fiz aqui para Canoas. A minha esposa, conheci em Porto Alegre, mas a família dela é daqui (Canoas). E ela tinha vontade de voltar para cá, não é? E nesse meio tempo, ela engravidou. E aí, bem no início da gravidez dela, já me chamaram para ser professor aqui do município. Aí já mudou as coisas, né? Daí eu continuei, trabalhando à noite na academia, em Porto Alegre, e no município durante a manhã e à tarde. Aí quando a minha filha estava com 1 ano, eu saí da academia de Porto Alegre. Fiquei só 40 horas aqui por um bom período. Assim, né? Até para curtir o crescimento da filha [...]” (Professor Oliveira, entrevista)

Outro fenômeno que chama a atenção no relato do professor Oliveira é sua necessidade de optar entre trabalho e família, o que decorre também de sua necessidade de buscar um terceiro turno de trabalho para complementar sua renda. Este relato me dá pistas para compreender como se estrutura a docência na atualidade, onde os professores devem ocupar-se da maior parte dos seus dias por ter o seu trabalho cada vez mais precarizado. As condições cada vez mais precárias têm sido apontadas em diversos estudos do Grupo de Pesquisa F3P-EFICE (WOLFF, BERNARDI, FRASSON, 2021; MOLINA NETO, 2021). No bojo da busca por melhores condições de subsistência, os professores parecem chegar à EJA como uma possibilidade de ampliação da carga horária de trabalho e, conseqüentemente, de sua remuneração.

No subcapítulo 3.3 deste estudo, busquei identificar alguns fenômenos que atravessam o trabalho docente. Entre estes, encontra-se a intensificação do trabalho (CONTRERAS, 2012; HARGREAVES, 2005; WITTIZORECKI, 2001) que ocorre dentro do enredo de uma sociedade cada vez mais globalizada, acelerada e de menores vínculos e garantias trabalhistas. No subcapítulo 2.2 realizei a discussão

também à necessária praxia do professorado para a adesão às premissas da EJA enquanto um movimento emancipador. No mesmo sentido, Freire (1996) sugere uma série de elementos que são necessários à educação libertadora, entre estes, a reflexividade do professorado, a pesquisa e a discência para problematizar a própria prática.

Antagonicamente, o professorado entrevistado parece aderir à EJA, intensificando ainda mais seu trabalho, caindo nas teias da proletarização, o que pode vir a comprometer a sua própria ação com os estudantes trabalhadores desta modalidade de ensino. Para o professor Oliveira, a inserção na EJA se deu como estratégia para assumir o concurso da Prefeitura de Porto Alegre, uma vez que este exigia a destinação de 40 horas de sua carga horária de trabalho. Com o professor Araucária, ocorreu o mesmo. Trabalhando no município de Eldorado do Sul e sendo nomeado em Canoas, com 40 horas, viu a necessidade de assumir também o turno da noite, direcionando o seu trabalho à EJA. Isso tudo para não perderem os seus vínculos formais com as redes municipais e também para complementar a renda defasada que se apresenta aos professores da maioria das redes públicas de ensino.

Estes elementos parecem coadunar para os achados de Pedroso (2015) que, ao pesquisar o contexto do professorado de Minas Gerais que, mesmo não tendo formação específica para a EJA, ainda assim trabalham na modalidade. Sugere a autora que:

Movidos por razões diversas, seja pela escolha da escola em detrimento da proximidade de casa ou pelo remanejamento compulsório ou intencional, dentre outras, tais docentes chegaram à EJA por meio de diferentes circunstâncias e negociações, o que revela a inexistência de critérios para o encaminhamento de professores para essa modalidade de ensino. (Ibid., 2015, p. 128).

Há de se considerar, então, certo descompromisso das políticas de formação com a EJA, o que pode reverberar no trabalho docente dos professores Araucária e Oliveira, assim como interferir na construção do vínculo entre o próprio trabalho dos professores e as premissas que regem a EJA. De todo modo, o que busco nesta subseção é a de compreender como ocorre o processo de construção da docência para a EJA, no intuito de entender quais saberes os professores de Educação Física

que colaboraram para a pesquisa trazem consigo e de que forma estes interferem no seu trabalho. No próximo subcapítulo faço a tentativa de entender como os professores relacionam os seus saberes prévios com a política educacional e as premissas da EJA enquanto um movimento educacional popular.

5.2 O QUE QUER A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA, O QUE PENSAM E COMO AGEM OS PROFESSORES DESTE COMPONENTE CURRICULAR?

Ao longo deste estudo tentei evidenciar que a Educação de Jovens e Adultos, para além da instrumentalização dos discentes através da apropriação do saber científico historicamente produzido, é uma tentativa de reparar as desigualdades sociais que se apresentam na sociedade. A EJA, enquanto uma potencialidade política e pedagógica, é uma possibilidade de humanização frente às mazelas e injustiças que perduram em uma sociedade cada vez mais egoísta e individualista. Trata-se, portanto, de uma assunção utópica que possa capacitar homens e mulheres à reivindicação e ação de construção de uma sociedade mais solidária.

Embora distante, em termos concretos de nos revelarmos uma sociedade humanizada e parecer estarmos indo na contramão desta construção, não significa dizer que estamos lidando no campo do inexecutável ou inatingível. Ao contrário, é no próprio despertar para as desigualdades que se revela a possibilidade da ação concreta para a reparação de tal distorção. Nessa direção, Freire (1979, p. 27) nos leva a esperar que:

O utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico.

Não se pode pensar, portanto, que o processo escolarizador por onde os seres humanos se educam e, por consequência, se humanizam (SAVATER, 2005), especialmente onde estão inseridos homens e mulheres que sofrem na pele as dores de tal desigualdade, deva estar distante de uma pedagogia que os conscientizem para a ação em busca da própria emancipação. Ao realizar uma aproximação aos estudos que abordam a Educação Física na EJA, no capítulo 1

que integra esta tese, identifiquei que ainda falta muito a se discutir sobre quais os meios e fins que esta área de conhecimento pode apresentar à modalidade de ensino. Já durante o subcapítulo 3.2 que também integra este estudo, busquei identificar o que vem sendo a Educação Física e como esta poderia estar ligada ao contexto e preceitos da EJA. Reitero que a proposta político e pedagógica deve estar atrelada ao contexto no qual estão inseridos os estudantes, relacionando os seus conteúdos às possibilidades de existência destes sujeitos.

Ao analisar a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), é viável entender que há certo “esquecimento” ou “apagamento” da EJA, uma vez que não são pensadas ações que possam remeter diretamente aos direitos de aprendizagem dos estudantes que estão nesta modalidade. Ao não abordar políticas específicas para o público da EJA, o qual é majoritariamente proveniente da classe trabalhadora, é viável pensar e questionar a quem servem os interesses da proposição deste currículo, como já alertado por diversos autores ao referirem-se como um instrumento para os pobres, ampliando as mazelas e provocando a manutenção da pobreza.

Os docentes colaboradores, ao serem questionados sobre o papel da Educação Física, parecem não se apropriar dos conteúdos, habilidades e competências previstas na BNCC para formular seus planejamentos. No entanto, o professor Araucária relata que realizou uma breve análise sobre o Referencial Curricular de Canoas - RCC (CANOAS, s/d), o qual foi construído a partir da BNCC.

“Eu vou te dizer... eu não me aprofundi muito assim na BNCC, mas eu sigo a ‘BNCC’ de Canoas. Só que eu achei aleatória, sabe? Sabe uma coisa que eu não sei se vai ter na Educação Física? Poderia alguém fazer uma organização melhor, né?” (Professor Araucária, entrevista)

O RCC (CANOAS, s/d) foi elaborado sob a gestão do prefeito Luiz Carlos Busato (2016-2020), à época do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). O documento apresenta organização semelhante a apresentada pela BNCC, sendo abordadas habilidades e competências²⁴ a serem construídas em cada um dos níveis e etapas

²⁴ Segundo o Referencial Curricular de Canoas (CANOAS, s/d, p. 252), “o Referencial Curricular da EJA está organizado por Competências, Conhecimentos e Habilidades. As Competências são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas. Os Conhecimentos são conteúdos, conceitos e processos de cada Área do Conhecimento. As Habilidades não são objetivos, mas sim,

escolares. Em relação a EJA, o documento apresenta um segmento específico do que deve ser abordado e o que deve ser construído, em termos de habilidades e competências, sendo apresentado sob a seguinte composição:

O movimento de construção do Referencial Curricular da EJA aconteceu por meio de vários encontros e formações. Foi constituído um **Grupo de Trabalho com os professores** do 1º Segmento e 2º Segmento de diferentes Áreas de Conhecimento que participaram de **formação específica para coordenar** o trabalho coletivo de construção do Referencial Curricular da EJA com seus pares. No total, foram **12 encontros** envolvendo formações, discussões e construção do documento, tendo a participação de **126 professores de todas as Áreas de Conhecimento**, desde a Alfabetização, Pós-Alfabetização e dos Módulos 1, 2, 3 e 4. A construção deste documento era uma necessidade da Educação de Jovens e Adultos, **considerando a importância de ter um instrumento norteador para todas as escolas com esta modalidade na rede.** (CANOAS, s/d, p. 12, grifo meu)

Como mencionado pelo professor Araucária, o conteúdo do Referencial Curricular não está organizado por componentes curriculares, mas por áreas de conhecimento. No entanto, é viável pensar que, mesmo na tentativa de romper a abordagem do conhecimento científico de maneira não fragmentada, pode-se entender que os conhecimentos e suas habilidades se estruturam no modelo que foi convencionado, por disciplinas, conforme exemplificado no quadro a seguir:

Quadro 5: Conhecimentos e habilidades previstas no Referencial Curricular de Canoas relacionadas com o componente curricular de Educação Física

Conhecimentos	Habilidades
Brincadeiras e jogos recreativos, cooperativos e pré-desportivos	<p>Experimentar jogos e brincadeiras que despertem o prazer em realizar atividades físicas, na busca do lazer, qualidade de vida e socialização.</p> <p>Vivenciar os jogos cooperativos, trazendo para a discussão as diferentes formas de interação.</p>
Danças, ginásticas e esportes	<p>Experimentar e fruir um ou mais tipos de ginásticas, danças e esportes, identificando as exigências corporais dos mesmos.</p> <p>Discutir estereótipos e preconceitos relativos às danças e</p>

capacidades aprendidas por meio de experiências, onde o aluno obterá o resultado desejado, enquanto objetivo é apenas um fim a atingir”.

	<p>demais práticas corporais e propor alternativas para sua superação.</p> <p>Verificar locais disponíveis na comunidade para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para utilizá-los no tempo livre.</p>
Atividade física e saúde	<p>Utilizar avaliações físicas como forma de orientação e conscientização corporal, oportunizando o conhecimento e a vivência de diferentes práticas corporais existentes, para atender as necessidades de cada indivíduo.</p> <p>Vivenciar e entender a importância da ginástica laboral, como prevenção de doenças ocupacionais e manutenção da saúde.</p> <p>Utilizar a prática de atividade física para a manutenção e melhora da saúde, abordando também elementos teóricos relacionados ao assunto, para fomentar no aluno o interesse por uma melhor qualidade de vida.</p>

Fonte: Adaptado de Canoas (s/d, grifo meu)

Ao realizar uma breve análise do RCC, é possível evidenciar alguns elementos que retratam a modalidade da EJA no município de Canoas e como o componente curricular de Educação Física está estruturado. Destaco que, apesar do documento estar organizado de maneira a apresentar os conhecimentos e habilidades para cada um dos quatro módulos que compõem o processo de escolarização na EJA, observa-se a repetição das habilidades que estão explicitamente relacionadas a Educação Física em cada um dos módulos, o que retrata, talvez, a falta de especificidade procedimental e estrutura do componente curricular nesta modalidade de educação. Lanço, a título de provocação, alguns questionamentos: será que os conhecimentos de um estudante trabalhador que está iniciando seu percurso na escolarização são os mesmos que devem ser construídos junto àquele estudante que está findando o processo escolarizador no ensino fundamental? Será que a abordagem do componente curricular de Educação Física não pode ser pensada de forma a avançar, em termos de complexidade, nas habilidades que devem ser construídas? Ou, afinal, o que pretende a Educação Física no Ensino Fundamental da EJA? Penso que estes questionamentos deveriam basear a construção de tal

documento, já que se pretende o ensino através da

[...] relação interpessoal, o aprender, o diálogo, o respeito, a solidariedade, a **pesquisa**, a autonomia, a responsabilidade, o compromisso social, a socialização do conhecimento, a **politicidade**, a **dialética**, a **complexidade**, as **singularidades**, as **multiplicidades**, o **paradoxal**, a sustentabilidade do planeta e a **não fragmentação do conhecimento**. (CANOAS, s/d, p. 12, grifo meu)

A ausência de uma sequência pedagógica que aprofunde os conhecimentos ao longo do processo de escolarização pode ser explicada pela forma na qual ela foi formulada. Isto é, apesar de terem sido realizados doze encontros e contar com professores representantes de cada área de conhecimento, o documento não menciona quais são as especificidades e concepções que perpassam a escolarização na EJA, tão pouco o que se pensa sobre a Educação Física nesta modalidade de ensino. Ao mencionar que foi formulada apenas com professores, com análise e aprovação do Conselho Municipal de Educação, Cultura e Desporto - CMECD²⁵ do município de Canoas, órgão que conta com a participação de representantes de diferentes segmentos sociais²⁶, pode-se compreender que o documento exclui parcela importante de sujeitos que integram o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, os próprios estudantes que integram a modalidade. Também, o documento não menciona a participação de outras instituições que poderiam contribuir com o processo formativo destes estudantes. Cito aqui algumas possibilidades, como as centrais sindicais, as instituições de ensino superior que se dedicam à pesquisa nesta modalidade de ensino e movimentos populares que já possuem a expertise na EJAtrabalhadores como mencionado por Gadotti (2014, p. 26) ao afirmar que:

Uma nova política de EJA precisa assentar-se nos princípios da Educação Popular, que são, entre outros: a gestão democrática, a organização popular, a participação cidadã, a conscientização, o diálogo/conflito, o respeito à diversidade, a cultura popular, o

²⁵ Órgão deliberativo, normativo, consultivo e fiscalizador do Sistema Municipal de Ensino do município de Canoas.

²⁶ O CMECD é composto por: quatro professores do magistério público municipal, representantes do Poder Executivo, indicados pelo Prefeito; dois representantes do setor cultural, indicados pela Fundação Cultural de Canoas; dois representantes do setor desportivo, indicados pela Liga Canoense de Futebol; (um) professor(a), representante do ensino privado de 1º, 2º, 3º e técnico, indicado pelas instituições com sede em Canoas; um representante dos pais de alunos, indicado pelos CPMs no Município; um professor(a) representante da educação especial, indicado pela ACADEF - Canoas; e um(a) professor(a) representante dos professores estaduais, indicado de pelo titular da 27ª Coordenadoria Regional de Ensino e pelo CPERS.

conhecimento crítico e uma perspectiva emancipatória da educação.

Ao recair, a proposta curricular, sobre o ombro dos professores, não quero afirmar que são incapazes de se pensar uma política pública para a EJA. Pelo contrário, ao estarem no chão da escola, conhecendo a realidade de seus estudantes e do contexto onde estão inseridas as comunidades escolares, são importantes sujeitos a serem ouvidos no processo de construção de um referencial curricular. No entanto, como já descrito por Carvalho e Camargo (2019), os professores de Educação Física que estão na EJA dificilmente encontraram em seu processo de formação inicial, durante a graduação, o exercício crítico-reflexivo sobre as origens e finalidades da EJA, podendo recair na abordagem do componente curricular que não coaduna ou se oponha a emancipação dos sujeitos inseridos na modalidade de ensino. Também, como exemplificado por McLaren (1997), a educação passa por novos mitos que retiram dos docentes a sua capacidade de compreensão das desigualdades como algo estruturalmente estabelecido e culturalmente mediado.

Observando e analisando os conteúdos que devem ser abordados pelos professores junto aos seus estudantes, demonstrados no quadro 5, é possível identificar que os conhecimentos perpassam uma imagem de Educação Física para adultos alicerçada na busca pela prática corporal como meio de obter saúde, qualidade de vida, momentos de lazer e/ou socialização. A criticidade expressa no questionamento do que estrutura o mundo e suas relações, como elemento a ser construído através de uma ou mais habilidades, parece ser sugerida apenas nos questionamentos referentes aos estereótipos e preconceitos que se demonstram evidentes nas práticas corporais, enfatizando a presença destes nas danças. Tardif (2012) explica que os saberes dos docentes são formados e condicionados pelas diferentes fontes sociais que estão inseridos. Dentre elas, encontra-se os saberes provenientes do currículo que

correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar. (ibid., p. 38)

Os saberes que são apresentados pelo RCC parecem direcionar o trabalho dos professores Oliveira e Araucária, formulando também o seu papel de docentes da EJA e a concepção que partilham sobre a Educação Física nesta modalidade. O professor Araucária explica que busca tematizar as suas aulas a partir do ambiente laboral dos trabalhadores. No entanto, sob um prisma que, velado, corrobora com a exploração do trabalho, uma vez que se volta à produtividade dos corpos através do condicionamento físico e para a redução de custos ao empresariado por uma educação para a manutenção do corpo saudável.

“Não é toda aula, assim, que eu faço aquela contextualização com (o que acontece) fora da escola, mas volta e meia eu trago, não é? O que que tem de relação, não é? Igual ao que a gente já fez na aula de ginástica laboral, o que acontece nas empresas, que daí falei dos números, né? Os gastos, os gastos que as empresas têm com os funcionários que acabam se lesionando, não é? Enfim. [...] Faço ginástica laboral. Essa parte da ginástica laboral, a gente começa na teoria, depois vai para a prática. Aquela parte de atividade física, exercício físico, sedentarismo, também começo na teoria e vamos pra prática. Faço esporte, tá? Mas eu gosto muito de fazer jogos, sabe? Enfim, diversos jogos... Jogo de boliche, jogo de bocha, jogo de ‘base 4’, tem os nomes que eu invento.” (Professor Araucária, entrevista)

Mesmo mencionando não seguir o RCC, o professor Araucária parece estar em consonância com as premissas que regem o componente curricular na EJA. Isso se deve ao fato de que a Educação Física ainda se encontra muito atrelada à busca por certa saúde física. O professor Oliveira parece direcionar as suas aulas também para a ginástica compensatória, embora também tematiza os direitos que os estudantes possuem para a manutenção da saúde.

“Na Educação Física geralmente eu falo assim sobre a ginástica laboral, não é? Que é... conforme o trabalho, eles têm direito a um repouso ali... um tempinho de, né? Então é esse tipo de coisa que a gente trabalha assim, né? Se eles quiserem parar de fumar, eles podem procurar o SUS, não é? Procurar um posto de saúde. Então também é uma coisa que surge, volta e meia...” (Professor Oliveira, entrevista)

Observando as narrativas dos docentes, é possível entender que o direcionamento de suas aulas ocorre no sentido de oportunizar a melhor qualidade

de vida e saúde aos seus estudantes. Essa compreensão distorcida reduz a Educação Física aos arranjos da promoção da saúde, atribuindo a sua esfera de conhecimento apenas a dimensão biológica das práticas corporais. Partilho do pensamento de Campos Figueiredo, que elabora a perspectiva de que

[..] a Educação Física extrapola a questão da saúde, relacionando-se com as produções culturais que envolvem aspectos lúdicos e estéticos, deixando de ter como foco apenas o esporte ou os exercícios físicos voltados para uma perspectiva restrita à promoção e ao desempenho de atividade física. (2004, p. 90)

Entendo que este fenômeno ocorre por conta do já falado imaginário social que atribui ao papel do trabalhador em Educação Física o cuidado com a saúde, alicerçado nas raízes higienistas que marcaram a história desta área de conhecimento na primeira metade do século XIX (CASTELLANI FILHO, 1999; COLETIVO DE AUTORES, 1992). Também, os programas curriculares dos cursos de graduação que têm direcionado a atuação para esta área, mesmo dentro do contexto da Educação Física escolar, e que atribuem à Educação Física um saber voltado ao conhecimento biológico. Nessa direção, penso, os professores Oliveira e Araucária se veem direcionados pelo saber do componente curricular (TARDIF, 2014), ou do que vem sendo convencionado como o saber da Educação Física, visto que este exerce importante influência no fazer docente. No bojo das representações, os professores se veem também impulsionados pelo que se convencionou ser professor, agindo conforme exige o contexto social no qual estão inseridos para serem considerados bons professores. Tardif (2012, p. 38), sobre este assunto, explica que

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Ao buscarem oportunizar aos estudantes um saber erudito, se veem na implicação de partilhar e construir um conhecimento voltado a saúde, concebendo que esta pode ser a sua função junto aos estudantes da EJA. No entanto, a saúde a qual os professores abordam está relacionando ao corpo biológico, ou o cuidado de si por si mesmo, retratando, por um lado, a individualização que desresponsabiliza o

Estado sobre o bem estar desses trabalhadores e, por outro, jogando sobre as costas dos próprios trabalhadores a culpa pela sua eventual carência de bem estar. De forma implícita, a forma como o cuidado com a própria saúde, ao ser individualizada e relacionada às escolhas de cada sujeito, contribui para a manutenção de uma perspectiva que desconecta as histórias de vida de cada sujeito do contexto histórico e social no qual eles vivem. Sobre isso, Wittizorecki (2009, p. 73) explica que:

O discurso de “auto-superação” (auto-ajuda, auto-estima) se baseia no argumento de que cada pessoa é completamente responsável por seu próprio sucesso ou fracasso. Isso, no entanto, está intimamente relacionado a uma atitude conformista em relação ao “*status quo*”.

Assim, observa-se que ao trabalharem o corpo biológico, desconsideram a construção histórica e social que este se constitui e que nestas relações ocorrem fatores determinantes e condicionantes à saúde. Penso que o corpo humano não pode ser negado em sua dimensão social e histórica, como abordado por Freire (1991, p. 92), ao afirmar que

É o que eu faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz meu corpo. O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso já. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo se constrói socialmente.

Diante da amplitude das possibilidades do que pode o corpo, aos estudantes parece que volta-se ao corpo de interesse fabril, que deve estar pronto para produzir mais com menos esforço despendido. Não parecem, assim, buscar extrapolar a noção de corpo físico, capaz de buscar as transformações sociais ou, ao menos, analisar as diferentes corporalidades que constituem a sociedade sob o prisma das desigualdades sociais que se evidenciam com mais veemência nas diferenças de classes, de gênero e de etnia. Outra vez, os saberes provenientes de suas histórias de vida e adquiridos ao longo de sua formação inicial parecem fazer sentido, já que se viram na necessidade de ter o corpo biológico saudável, seja para o desempenho atlético, seja para as atividades como instrutores de práticas corporais. Também, ao

deduzirem que a busca pelas melhores condições de vida, através da docência, que pode parecer menos desgastante do que outras possibilidades de atuação dos trabalhadores em Educação Física, é uma das possibilidades, instrumentalizam estes estudantes que não têm a opção de busca por trabalhos que não exijam tanto do corpo físico para que sintam menos as dores de sua exploração.

O professor Araucária destaca que, entre seus estudantes, muitos se encontram em situação que exige de sua corporalidade a extenuante carga de trabalho. No mesmo sentido, o professor Oliveira também reconhece o perfil dos estudantes que estão na EJA como sendo daqueles que se veem na necessidade do serviço braçal para a manutenção da sua subsistência.

“Ele vem de um contexto mais humilde, né? E tem bastante alunos que já trabalham já, né? Igual, te falei. Tem alunos novos que trabalham com reciclagem. Eles se vêem em busca de uma oportunidade melhor para eles, né? Eu vejo assim: tem muita doméstica, tem pessoal que trabalha de cuidador, que quer que tenha um objetivo ali de fazer um técnico, de fazer uma faculdade ali.” (Professor Oliveira, entrevista)

“Tem muito pessoal que trabalha como doméstica, né? Trabalham... Tem cuidadoras de idosos, tem o pessoal que trabalha fazendo força na reciclagem [...]” (Professor Araucária, entrevista)

O que se pode presumir, a partir destes olhares e de como os professores assumem o programa escolar e direcionam as suas aulas, é que a Educação Física na EJA ainda apresenta características de um ensino despreocupado com as desigualdades sociais e alicerçado em saberes que buscam a adoção de hábitos saudáveis e práticas compensatórias ao exercício físico inerente ao trabalho dos estudantes. Destaco no entanto, que os professores Oliveira e Araucária, ao terem suas histórias de vidas construídas na base trabalhadora, me parecem apresentar certa empatia a estes estudantes, reconhecendo-os como pessoas que, assim como eles, tiveram muitos percalços nos caminhos das suas vidas que, diga-se de passagem, foram marcadas por dificuldades e identificando que, agora, possuem uma situação privilegiada. A estes estudantes, então, direcionam o seu olhar de modo a tentar amenizar o seu padecer daquilo que lhes é mais imediato e tangível, como demonstrado em uma ação narrada pelo Professor Oliveira

“Às vezes a gente se envolve com uma questão até fora da nossa alçada... Sei lá, já aconteceu. Tipo assim.. [...] tinha um aluno lá que... bah! Ele era quietinho... então eu não via ele abrir a boca, né? Aí num jogo de vôlei, tô num jogo de vôlei... quando vê, ele está num sorriso, assim, aberto, feliz da vida e aí tu olha o cara é totalmente destentado. Aí uma amiga dele que estava sentada ao meu lado, lá no banco me contou a história dele. Que ele foi separar uma briga e tomou uma garrafada, né? E perdeu todos os dentes, não é? Aí falei com meu cunhado nessa situação dele e passei para ele ir lá fazer uma consulta com meu cunhado, que é dentista. E ele contando pro meu cunhado que ele procurou logo que que ele sofreu a lesão. Só que tentaram vender implante dentário para ele. Não é? Que é muito caro, né? Na condição de trabalho dele, ele era motoboy e tal, e aí o meu cunhado, colocou uma dentadura nele, né?” (Professor Oliveira, entrevista)

O professor Araucária também narra uma situação parecida, na qual reconhece que as desigualdades afetam não só as condições de trabalho, mas também a aquisição de produtos que possam lhe oferecer alguma dignidade. Demonstra, também, estar implicado com a subversão do que se convencionou ser a vestimenta adequada para o exercício das aulas de Educação Física.

“Tu quer ver uma situação que eu vivi no inverno? Eu estava com uma blusa. Uma camiseta e uma blusa, né? Um frio, um frio, um frio, um frio, um frio e eu estava com uma jaqueta. Uma jaqueta impermeável, de repente tu vai saber... uma jaqueta da Decathlon, ali. Daí estava no carro, né? Então eu fui lá e peguei a jaqueta. Quando eu volto, tem um aluno só de camisa de botão. Eu pensei, mas eu estava com uma camiseta, uma blusa. Estava muito frio e fui lá pegar o casaco porque estava frio. Imagina o cara de camisa social, entendeu? [...] Enfim, eu mostrei uma aula para um para o primo da minha esposa que é professor de Educação Física também. E daí ele me perguntou, ‘tá, mas tu não cobra a roupa, né? Pra prática?’ Daí eu... bah, cara! Tomara Deus que eles façam. Por exemplo, tem uma grande parcela dos alunos, sim, que assim, ó... Que vinham mesmo pra escola... Para a refeição, né? Pra jantar ali, né?” (Professor Araucária, entrevista)

As narrativas dos docentes nos dão alguns elementos para compreender quem são os sujeitos da EJA, o contexto no qual estão inseridos e como os professores de Educação Física se envolvem neste contexto. Entendo que a docência ocorre no sentido de oportunizar o conhecimento aos sujeitos que residem nas periferias, que

têm que lidar com a violência física, com a violência da fome e com a violência da falta de políticas assistenciais que permitam lhes desenvolver. Entendo que estes elementos se constituem como o que Tardif denominou como “saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola” (2012, p. 63). Para o autor, a própria experiência do professorado em seu ofício, as trocas que realiza com seus pares e com os estudantes, em sala de aula. Isso pode explicar a inclinação dos docentes às necessidades imediatas dos seus estudantes. Neste mesmo sentido, Molina Neto (1998, p. 73) elabora que

Suponho que um professor de educação física que trabalhe muito tempo em escolas públicas de periferia, onde os alunos geralmente são carentes, poderá ter uma sensibilidade social mais elevada que um professor que trabalhe com crianças de um nível socioeconômico alto, ou que trabalhe na administração do sistema educativo. (MOLINA NETO, 1998, p. 73)

Avançando sobre isso, os professores entrevistados dão pistas que a construção social que fazem com seus pares e com os trabalhadores que ocupam cargos hierarquicamente maiores dentro da instituição também são relevantes. O professor Araucária relata que ao início de sua docência viu-se frustrado em relação ao apoio que recebeu nas escolas. Faço a observação de que sua nomeação como professor ocorreu em meio à pandemia de COVID-19 que, por questões de controle viral e preservação da vida humana, fez com que muitas escolas adotassem o modelo de ensino remoto emergencial e que se viu inseguro no retorno a presencialidade, conforme o avançar da vacinação populacional foi permitindo.

“Eu me senti pressionado. Assim, pelo menos no começo, como eu estava com dificuldade de me adaptar. Teve muitas mudanças para mim. Na verdade, foi a primeira vez que eu dei aula, né? E estava a distância ali [...] Exemplo... assim, ó, tinha... tinha um dia de planejamento que tu não precisava, tu não ia, ficava em casa planejando, né? E daí... Nessa época, tinha mais um dia. Só que esse dia, assim, não era fixo, não é. Não era... segunda e terça o (suprimido o nome do colaborador) vai na escola. Não. Eu tinha a segunda fixa e o outro dia mudava de semana em semana, né? Então, até que foi um dia que colocaram no grupo. Sabe aqueles grupos que colocam uma informação importante e vinte que não ‘é’ importante?” [...] E daí eu faltei duas vezes na mesma semana. Aí eu. Eu fiquei muito mal assim porque, por exemplo, vou te falar que eu sou comprometido”. (Professor Araucária, entrevista)

As narrativas dos professores nos dão elementos para compreender, além do mal-estar narrado, a intensificação que vem ocorrendo na docência, à medida que o trabalho invade, através dos meios eletrônicos, a esfera pessoal dos trabalhadores, tendo que dar conta das inúmeras demandas que recebem via email ou aplicativos de mensagens instantâneas em telefones celulares. É viável pensar que a sobreposição do tempo dedicado ao trabalho aumentou em decorrência da pandemia enfrentada, culminando no alargamento da jornada de trabalho docente (MEDEIROS, 2021). Do mesmo modo, é possível compreender que o controle (HARGREAVES, 2005) de - e sobre - suas ações é um dos modos para aferir a competência dos professores, direcionando as suas ações para as atribuições administrativas e levando, como no caso do Professor Araucária a decisão de abandonar a sua comunidade escolar e procurar por outro espaço em que sinta menos as exigências pelos cumprimento das tarefas desta natureza.

Por outro lado, é viável pensar que os professores se constituem nas experiências socializadoras positivas que ocorrem com seus pares, como demonstrado pelos professores Oliveira e Araucária nos excertos a seguir.

“[...] nossas reuniões lá são também, daí já são bem pertinentes assim, né? De a gente trabalhar em equipe, não é? Trabalhar um tema e todo mundo trabalha a transversalidade ali, né? E eu acho que é isso, não é? [...] Então, é a supervisão, a orientadora e também a direção, a vice-diretora da noite, reunidos com o nosso (grupo) [...]”. (Professor Oliveira, entrevista)

“Aqui eu posso dizer assim que o grupo de professores foi o que eu melhor me adaptei, tá? Pra começar, a gente fazia atividades. Era interdisciplinar. Ali a gente fazia. Era por eixo temático, né? E aí a gente fazia um pouco de cada área, mas envolvendo um tema central. Então o pessoal me recebeu muito bem. O trabalho, enfim, sempre aconteceu.” (Professor Araucária, entrevista)

Ao explicarem o modelo coletivo de planejamento, pode-se entender que o formato de trabalho ocorre em modelo de pequenos projetos, unindo as diferentes áreas de conhecimento a um tema comum. Os professores narram que os eixos temáticos que guiam os projetos geralmente se encaixam com datas comemorativas ou campanhas amplamente divulgadas como o “Mês da Mulher” em março, o

“Outubro Rosa” ou o “Novembro Azul”. As tentativas, segundo os docentes, são de eleger um conteúdo que seja comum a todas as áreas do conhecimento e que faça sentido ao cotidiano dos estudantes.

Penso que essas temáticas possuem uma ampla possibilidade de realizar a abordagem dos conteúdos da Educação Física de uma maneira mais crítica. Por exemplo, relacionando os diferentes olhares sobre os corpos, tanto de homens quanto de mulheres e o que se convencionou ser corpo de homem/mulher; os postos de trabalho ocupados pelas mulheres, o que pode abrir espaço para discutir as desigualdades que persistem entre homens e mulheres; a própria conotação que se faz ao relacionar o sexo das pessoas com uma cor (mulher ao rosa e homem ao azul), abrindo espaço para debates acerca do gênero; ou as possibilidades que se tem de tratamento do câncer de mama ou de próstata pelas diferentes camadas sociais, possibilitando a conscientização e reivindicação de melhores condições econômicas e sociais.

Diferentemente de uma abordagem mais crítica dos conteúdos, os professores parecem não agir buscando relacionar essas temáticas ao contexto social. Pelo menos não de forma a aprofundar o debate com o intuito de balançar o modo como a sociedade está estruturada. Não que não possuam uma capacidade de criticidade, mas também por receio em tocar em temas que são polêmicos em uma sociedade que tem se apresentado cada vez mais belicosa no contexto político e que se vê influenciada por uma cultura de incitação ao ódio próprio da direita conservadora brasileira. O Professor Oliveira, nesta direção, parece ser induzido a eleger temas que se apresentem com suposta ausência político-ideológica, conforme o trecho a seguir

*“Volta e meia a gente toca nos assuntos assim, né? E mas como que eu tô querendo falar.. assim, né, Ham? Daqui um pouco o pessoal tá achando que tu está fazendo uma **politicagem** ali, não é? A gente tem que cuidar assim. Qualquer coisa que a gente fala, não é? Pode ser entendido de um jeito ou de outro. Ai, né? É como eles dizem, né, pode até acabar sendo ‘cancelado’²⁷.”* (Professor Oliveira, entrevista,

²⁷ “Cancelado”, utilizado pelo professor, é um termo comum nas redes sociais digitais para se referir a um movimento coletivo de boicote. Para Ferreira da Silva (2021, p. 95), “a cultura do cancelamento consiste em expor um fato, geralmente por meio de alguma rede social e, em seguida, a depender de uma reação negativa das massas, o indivíduo ser rejeitado por esse público. Tendo em vista o

grifo meu)

Destaca-se que a luta contra as desigualdades sociais é uma característica das esquerdas e abordar estes temas em sala de aula podem desencadear os ataques fervorosos dos grupos mais reacionários. Difícil não citar aqui os constantes ataques sofridos pela escola pública brasileira e por seus professores e professoras em movimentos antidemocráticos articulados como o “Escola sem partido”, um movimento reacionário travestido de certa neutralidade através da luta contra um suposta “doutrinação marxista”, “doutrinação ideológica”, propagação da “ideologia de gênero” e outros temas que possam ferir as convicções morais da direita conservadora que, em geral, são antagônicas ao progresso e ao desvelo das mazelas sociais (APPLE, 2003).

Tal movimento ganhou força com a proposição de diferentes Projetos de Lei (PL), de autoria da seção política de centro-direita e extrema direita. A exemplo destes, cito aqui o PL 193/2016, de autoria do senador Magno Malta (PR/ES), o PL 867/2015 protocolado pelo Deputado Federal Izalci (PSDB/DF), e o PL 190/2015, do, à época, suplente de deputado estadual Marcel Van Hattem (PP/RS). Penso que, mais do que lutar pela sobreposição de seus valores, os movimentos também prezam pela manutenção do *status quo*, impedindo o professorado, em conjunto com seus estudantes, a refletirem sobre as origens das desigualdades que ainda persistem e, sobretudo, de lutarem pela reivindicação da mudança que poderia ameaçar a posição de dominância que as elites políticas e econômicas ocupam que já fora denunciada por Paulo Freire, ao citar a educação bancária que favorece as elites em detrimento aos oprimidos.

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. [...] Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outro. Na verdade, o que pretendem os opressores é transformar a mentalidade dos oprimidos e não à situação que os oprime, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor

significado de cancelar como tornar sem efeito, anular, eliminar, suspender, suprimir, podemos concluir que os efeitos dessa reação podem ser pesados”.

os domine (FREIRE, 1983, p. 69).

De certo, não somente o movimento “Escola sem partido” em si, mas todo o contexto de avanço da direita sobre as classes populares e seu patrulhamento no ambiente educacional oferecem saberes aos docentes de como, quando e onde devem abordar determinados temas. Na busca por evitar conflitos e sofrer alguma possível humilhação ou ser rechaçado por grupos reacionários, o professor Oliveira parece optar por uma abordagem dita neutra dos conteúdos da Educação Física escolar sem refletir que tal neutralidade, no contexto educacional, é impossível e ao fugir de um possível ideário, cai na armadilha de aderir à ideologia favorável à manutenção do *status quo* (MCLAREN, 1997).

Com o professor Araucária parece ocorrer o mesmo. Questiono sobre como ele aborda os conteúdos da Educação Física para a EJA. Se, em algum momento, tenta problematizar as realidades enfrentadas por seus estudantes.

Professor Araucária: *Por exemplo, agora tem a Copa do Mundo, né?*

Pesquisador: *Aham.*

Professor Araucária: *Faço coisas relacionadas com a Copa do Mundo.[...]*

Pesquisador: *E aí, sempre voltado, assim, mais para o exercício físico? Mais para o conhecimento, assim, procedimental? Ou tu tenta meio que... como é que eu posso dizer... que falou antes ali sobre a questão de uma pedagogia crítico-emancipatória... Tenta, assim, tematizar algumas questões? Por exemplo, a construção dos estádios, né? O número de mortes, por exemplo, de trabalhadores lá no Catar. Durante a Copa, né? Alguma coisa assim? Tô chutando aqui um conteúdo pra tentar explicar.*

Professor Araucária: *Você quer ver ali, ó, é um conteúdo que eu dei foi... Nada a ver com Copa, mas foi sobre sedentarismo, né? A sobre o que é uma pessoa sedentária, né? Qual é a quantidade de atividade física que tu tem que fazer por dia para não ser considerado uma pessoa sedentária? E daí levei.... Tentei levar isso para fora da escola, né? Que todo mundo tem condições de fazer. Daí com esse assunto aí já tem que explicar qualquer diferença, ideia, atividade para exercício, não é? Entrei nesse tema e, claro, não fiquei só em conceitos, né? Tentei levar para a prática, né? Perguntei, quem é que fazia, se já fez, se já não fez, de como fazer. Aí depois a gente faz uma aula prática de como, como pode fazer em casa, simples, sem grandes estruturas, não é?*

(Trecho extraído da transcrição da entrevista com o Professor

Araucária)

Outra vez, os conhecimentos da Educação Física parecem surgir de maneira descontextualizada com as experiências vividas nos cotidianos dos estudantes. Para a EJA, ressalto, os saberes sobre a manutenção da saúde, e aí incluídos os saberes sobre a importância da atividade física são muito necessários. No entanto, penso que, em uma direção emancipatória, os saberes devem superar a visão instrumentalista, eficientista e monocultural que marcam o paradigma dominante e passe a considerar como ponto de partida o “saber de experiência feito” (FREIRE, 2011), ou seja, os conhecimentos dos estudantes e como eles experienciam e experienciaram determinados fenômenos em sua jornada existencial.

A partir do diálogo com o professor Araucária, arrisco dizer que a forma como o docente estrutura a sua aula e aborda os conhecimentos da Educação Física, ainda que assuma não aderir ao RCC, parece contribuir à lógica de Educação Física higienista como relatado outrora e que contribui à lógica mercadológica que atravessa a sociedade contemporânea. Neste caso, penso, não como uma estratégia de fugir aos temas polêmicos como evidenciado pelo professor Oliveira, mas por apresentar, de certa forma, a inexperiência e, com ela, a ausência de um saber que somente pode ser apropriado de modo temporal, tendo em vista a sua curta atuação no cenário da EJA. Sobre a temporalidade do saber, Tardif e Raymond (2000, p. 217) nos convidam a pensar que

Os saberes dos professores são temporais, pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, ao longo de um processo temporal de vida profissional de longa duração no qual intervêm dimensões identitárias, dimensões de socialização profissional e também fases e mudanças.

Ao não dispor de um tempo de experiência que lhe possa fornecer a possibilidade de pensar o que pode a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, o professor Araucária adere à busca de legitimação do componente curricular a medida que investe na oferta de conhecimentos que possam preparar o corpo para a natureza do trabalho dos estudantes.

Ao final deste subcapítulo analítico, me autorizo fazer uma breve reflexão. Om base no que foi escrito até aqui, é viável pensar que a Educação Física escolar tem passado por um esquecimento nos programas escolares. Em parte, este

apagamento que passa o componente curricular se dá pois ainda é vista como sinônimo de esforços físicos extenuantes e, aos adultos, há a crença que não há o que possa ser oferecido. A partir das narrativas dos docentes colaboradores, é viável pensar que o referencial curricular de Canoas reforça um ideal higienista de Educação Física cujos fins se dão na preparação dos corpos para o trabalho e a serviço do capital. Quer dizer, a finalidade última da Educação Física na EJA de Canoas é a de reforçar a garantia da força de trabalho dos estudantes, permitindo que sua produtividade não seja reduzida. Isso ocorre através dos ensinamentos sobre a manutenção do corpo saudável e dos exercícios compensatórios oferecidos pelo conteúdo da ginástica laboral. Não há, portanto, esforços que direcionem os estudantes a autorizarem-se como agentes sociais capazes de modificar a estrutura para além de uma perspectiva psicologizante (MCLAREN, 1997). Diante disso, acredito que aos professores da EJA seja interessante a reflexão não apenas de quem são os sujeitos que dela fazem, o que, me parece, os professores conseguem identificar com certa destreza, mas também um olhar atento e cuidadoso para entender as origens de uma sociedade desigual. A partir daí, com os estudantes e junto a estes, problematizar a realidade, construindo novos conhecimentos que se pautam não apenas pelos livros didáticos e programas curriculares, mas partindo das experiências de saberes feitos dos estudantes para, através do pensamento científico crítico, produzirem o que Freire denominou de inédito viável na busca pela vocação ontológica do ser humano. No próximo subcapítulo analítico, faço a tentativa de explicar, à luz do referencial teórico que guia este estudo, das histórias de vida dos professores colaboradores e das representações de Educação Física que estes atribuem ao componente curricular, os entrelaces destes elementos.

5.3 HISTÓRIAS DE VIDA, CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E TEMPO PRESENTE: O QUE É POSSÍVEL - POR HORA - APRENDERMOS A PARTIR DOS PROFESSORES ARAUCÁRIA E OLIVEIRA

Nesta seção busco trazer à luz da compreensão as respostas às perguntas que são apresentadas nas palavras introdutórias deste estudo. Não pretendo, no entanto, criar verdades que não possam ser repensadas, reordenadas ou contrariadas por outras pessoas ou mesmo por mim. Penso que, diante do que me é possível como professor e pesquisador em formação, que está inserido em um tempo histórico e social, e diante do que foi narrado pelos professores Araucária e Oliveira, algumas compreensões podem ser lançadas de modo a contribuir ao processo de construção da Educação Física na EJA, lançando pistas também para o trabalho docente do professorado que atua com este componente curricular nesta modalidade de ensino.

Ao longo deste estudo tentei reunir elementos juntos aos docentes colaboradores para compreender as muitas dúvidas que emergem do exercício reflexivo de um professor-pesquisador que também é trabalhador da educação. De certo, quanto mais tentamos responder a um fenômeno, mais dúvidas nos aparecem, de modo que vamos nos aprofundando cada vez mais em um fenômeno específico e, em nossa finitude e incompletude, não conseguimos, jamais, descrever, interpretar ou reunir saberes suficientes para findar uma explicação sem que outras ideias não possam emergir. Assim, penso, é a pesquisa. Tal qual a analogia que Fernando Birro faz à utopia enquanto caminhada, a pesquisa não é a busca por respostas definitivas, mas o que nos mantém caminhando para tentar entender um pouco mais sobre o que nos cerca e, acima de tudo, esperar por um mundo mais justo e igualitário. Dito isto, lanço algumas reflexões que me auxiliam na compreensão das dúvidas lançadas na introdução deste estudo.

O que é possível compreender, junto aos professores Oliveira e Araucária, é de que suas histórias de vida ocorrem, como as histórias de qualquer sujeito, em contextos históricos e sociais que são permeados pelas muitas representações que constituem o universo que nos rodeia que nos fazem seres históricos e sociais.

Estes professores, ao construírem as suas histórias, vão experienciando diversas interações que formam o seu arcabouço de representações cognitivas, afetivas e sociais que direcionam as suas ações como docentes (TARDIF, 2012). Dentre esses saberes, destaca-se a origem que tiveram, ligada ao esporte e a instrução de práticas corporais, que parece direcionar suas ações. Molina Neto nos convida a pensar que

De todas as formas, é certo que muito do que faz o professorado de Educação Física na escola pública, aprendeu fora dos Institutos de Formação, antes, durante, e depois. A experiência que se constrói junto com a prática do dia-a-dia é um elemento fundamental da cultura docente do professorado de educação física. (MOLINA NETO, 1997, p. 37)

A forma pela qual os docentes colaboradores descobrem-se enquanto docentes revela os avanços neoliberais que atravessam a sociedade atual, intensificando o trabalho, explorando os trabalhadores e provendo poucas possibilidades de uma vida digna. Aderem à docência como a possibilidade de uma vida de melhor garantia de segurança e não viver sob a sombra do desemprego. Destaca-se que, na EJA, parecem encontrar ainda um lugar menos extenuante de trabalho quando comparado ao ensino diurno, onde predominantemente estão inseridas crianças e adolescentes sem distorção entre idade e ano escolar.

"Enfim, mas assim, ó, é eu. Eu acho muito gratificante. É... trabalhar na EJA... Não é? Como na educação infantil. Assim... eu vejo que lá eu faço a diferença, muito mais do que quando eu estava trabalhando no regular. Assim... o regular era muito esforço para pouco retorno." (Professor Oliveira)

Assumo que os professores, inseridos em uma lógica onde a garantia de sua dignidade perpassa a busca por um vínculo de trabalho formal, imprimem em seus alunos e juntos a estes a ideia de que o processo de escolarização deve prover melhores condições de trabalho. Ou seja, a educação escolarizada que se dá através da EJA, especificamente no componente curricular de Educação Física, não estimula a busca pelo conhecimento historicamente produzido e sistematizado no formato de ensino institucional que temos para provocar mudanças significativas, mas sim para inserir, cada vez mais, os sujeitos que passam por essa apropriação, em uma lógica que usurpa o direito a dignidade.

Algo parecido foi identificado por Reis e Molina Neto (2022) em um estudo com estudantes-trabalhadores da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, desenvolvido entre 2009 e 2011, onde explicaram, os autores, que a Educação Física na EJA encontra um paradoxo entre a busca de sua legitimação e a sua negação. Alicerçados na ideia de um paradigma que elabora a perspectiva de que o ensino formal consiste em ensinar um conhecimento àqueles que não ainda não detêm o conhecimento sobre algo, os professores assumem-se em uma representação docente de que devem, além de dominar os conteúdos que são relacionados ao seu componente curricular e previstos no programa da rede municipal (RCC), ensinar a sujeitos que são desprovidos de um determinado saber. Tal possibilidade de encarar a docência e os conhecimentos da Educação Física escolar é vista como uma forma de legitimar-se enquanto sujeitos que podem contribuir para aqueles com quem exercem a docência. Também de, ao aderirem aos conhecimentos biológicos e biomédicos, encontram nestes saberes, que tradicionalmente foram construídos como relevantes do ponto de vista social, uma forma de se fazerem e se sentirem importantes em seu papel pedagógico.

Contudo, a contradição da construção de tal legitimidade ocorre à medida que os docentes, de forma não intencional, apagam ou não consideram os saberes de experiências feitos de seus estudantes ao não contextualizarem os conhecimentos junto às suas histórias de vida ou como estes experimentam nos seus cotidianos aquilo que está previsto no programa escolar. Com isso, o apagamento da própria Educação Física enquanto uma possibilidade de reflexão sobre as práticas corporais historicamente construídas e culturalmente modificadas que são experimentadas e vivenciadas por estes sujeitos. Nisso, há um descompasso entre as premissas da EJA e como a Educação Física é abordada em sala de aula que pode refletir também as noções de Educação Física instrumentalista ou comportamentalista que os professores assumem. O professor Oliveira destaca bem esses papéis na transcrição do diálogo a seguir

Professor Oliveira [...] *Logo que eu entrei na escola, lá em Porto Alegre, não é? As crianças brigavam muito, muito, muito, muito. E aí eu me lembro, eu tive uma formação com uma psiquiatra lá, né? Que dava uma orientação para trabalhar os limites e as bordas de atividades... estruturantes, não é? Com ordens antagônicas. Aquelas coisas... tipo... tu verbalizar*

mesmo... Assim: vai e vem, vivo, morto... em cima, embaixo, né? Ham... Na educação infantil isso funciona muito, muito, muito. Porque aí o ouvidinho deles começa... começa a se adaptar às regras, às ordens das coisas, não é? [...]

Pesquisador: *Deixa eu te perguntar mais uma coisa aqui, porque tu vai falando algumas coisas, eu vou meio que sugerindo aqui... [...] Pelo que eu entendi assim, a educação física, ela assume diferentes papéis. De acordo com o nível de ensino, né? Pelo que tu me sugeriu... que lá, para os pequenos, tu enxerga que ela é mais assim... Para.. Ham, a formação de condutas, não é? Formação de regramentos, de autonomia. E pra EJA é mais voltado, assim, para a busca de direitos, a busca da saúde.*

Professor Oliveira: *Aham. Isso aí. Exatamente.*

(Trecho extraído da transcrição da entrevista com o Professor Oliveira)

É possível pensar que, mesmo atribuindo o significado de busca por direitos que assume a Educação Física, o professor Oliveira imprime também a noção de que esta busca deve ser realizada de forma individual, tendo como fim também um resultado individual, que seria o alcance de um estado de saúde. Essas compreensões surgem ao aderir aos conhecimentos curriculares da ginástica laboral e de aptidão física para a qualidade de vida. Ao assumir-se nesta direção, não busca entender que há uma transformação social por meio da educação, atribuindo, também, uma perspectiva fatalista da sociedade. Quer dizer, de maneira tácita, o professor passa aos estudantes trabalhadores que a vida é do jeito que se apresenta, podendo estes apenas tomar atitudes que possam amenizar as suas dificuldades que, no caso da Educação Física, são olhadas a partir das necessidades corporais. Questiono o professor a que ele atribui as mazelas as quais se depara na EJA e seu entendimento vai na direção de reafirmar as perspectivas de que tais mazelas se tratam de escolhas individualizadas, embora potencializadas pelos possíveis vínculos sociais que os estudantes formam.

*"Eu acho que isso aí é uma coisa também que é da **natureza da pessoa**, assim, né? Ham.. **Da educação**, sei lá. Não é? E, às vezes acontece, não é? A menina lá se envolve e quando vê está grávida, não é? O menino.. Lá já aconteceu também de o menino novinho engravidar uma mais velha lá, né? E aí? Muda tudo na vida dele." (Professor Oliveira, entrevista, grifo meu)*

É interessante analisar que, ao que se pode compreender, as perspectivas de uma EJA emancipatória é tematizada e partilhada nas conversas e formações que são compartilhadas entre pares. Os professores narram que tais peculiaridades que envolvem a EJA são temas constantes das reuniões que ocorrem de forma sistemática. Elaboro que, talvez, a ideia fatalista também seja compartilhada por esses pares já que, inseridos em uma cultura cada vez mais individualizada e egoísta, podem aderir a tais representações. No entanto, não entendo que haja elementos suficientes para realizar tal análise já que não acompanhei essas reuniões. O que é possível destacar é que a busca por ampliar a concepção de EJA, refletindo a sua existência como educação popular e as peculiaridades que a envolvem foram temas de formações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Canoas, no mês de novembro de 2022.

O professor Oliveira, durante a entrevista, mencionou que na semana seguinte à conversa que estabelecemos haveria uma formação específica aos trabalhadores da EJA e aos estudantes desta modalidade de ensino, a ser realizada tanto de modo presencial quanto pelo *YouTube*²⁸, nesta última ocasião em formato aberto a quem quisesse assistir. Na curiosidade que me faz pesquisador e na tentativa de avançar na compreensão de como a EJA é desenvolvida no município de Canoas / RS e como estes saberes interferem nas concepções dos docentes colaboradores, assisti às palestras que ocorreram no evento denominado “VI Seminário Municipal da Educação de Jovens e Adultos”, que ocorreu entre os dias 07 e 10 de novembro de 2022. No quadro a seguir, demonstro os títulos, os palestrantes e uma síntese do que foi tratado nos dez momentos organizados pela SMED de Canoas e que foram transmitidos pela plataforma *online*.

Quadro 6: Síntese das palestras oferecidas durante o VI Seminário Municipal da Educação de Jovens e Adultos

Título da palestra	Palestrantes convidados	Público-alvo	Temas abordados
Desafios da Juvenilização na Educação	Anderson Teixeira Boanafina	Professorado que atua na EJA de	O constante avanço de jovens entre 15 e 18 anos de idade matriculados na

²⁸ O YouTube é um repositório virtual de vídeos que também possui a finalidade de transmissões de palestras em tempo real.

<p>de Jovens e Adultos²⁹</p>	<p>(COC/ FIOCRUZ) Sandro Marcelo do Rosário Hilário (FIOCRUZ/UFF) Lilian Soares da Silva Boanafina (IFRJ).</p>	<p>Canoas</p>	<p>EJA; Os desafios de um currículo que dialogue com as realidades dos jovens inseridos no contexto da EJA, rompendo com os paradigmas que fizeram fracassar enquanto crianças ou adolescentes.</p>
<p>A Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Lei 10.639/2003³⁰</p>	<p>Luís Carlos Ferreira (UNILAB) Euclides André Musdna Malú (UNILAB) Aminata Nadia (UNILAB).</p>	<p>Professorado que atua na EJA de Canoas</p>	<p>Os desafios da construção de pedagogias antirracistas e que vislumbram a equidade social nos currículos escolares; Trajetórias de lutas e resistências à partir de experiências na Guiné Bissau.</p>
<p>O papel da Educação de Jovens e Adultos na emancipação social³¹</p>	<p>Francisco Canindé da Silva (UERN) Emanuella de Azevedo Palhares (UERN)</p>	<p>Professorado que atua na EJA de Canoas</p>	<p>A importância de um currículo que dialogue com o que é experienciado pelos estudantes-trabalhadores da EJA; A necessidade de rompimento do paradigma dominante de currículo partindo para a assunção de um paradigma emergente, que considere as construções culturais dos sujeitos inseridos no processo educacional.</p>
<p>Para pensar a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e na Argentina³²</p>	<p>Trinidad Vaccarezza (UFMG)</p>	<p>Professorado que atua na EJA de Canoas</p>	<p>A constituição história da EJA; A escola atual como produtora de marginalizados do sistema escolar; Experiências de escolarização de jovens e adultos a partir das experiências populares</p>

²⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ogmgDmjz6FY>. Acesso em 07/11/2022.

³⁰ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oiQjmb-tStA>. Acesso em 08/11/2022.

³¹ Disponível em <https://youtu.be/D7PNg0NRU1I>. Acesso em 08/11/2022.

³² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WG89F0wQ1Pw>. Acesso em 08/11/2022.

			argentinas.
Inclusão Escolar na Educação de Jovens e Adultos³³	José Carlos Miguel (UNESP) Ivan Basegio (SME/Canoas)	Professorado que atua na EJA de Canoas	Construção social e histórica do conceito de inclusão; Os desafios da inclusão na EJA; EJA como possibilidade da construção de pertencimento.
Avaliações de Aprendizagens na Educação de Jovens e Adultos³⁴	Welington dos Anjos Silva (Mackenzie) Thayse Gagliano de Oliveira (SME/Canoas) Ângela Saikoski Delavechia (SME/Canoas)	Professorado que atua na EJA de Canoas	A avaliação como uma possibilidade formativa; Necessidade de rompimento de avaliação domesticadora, classificatória e somativa; Consideração da experiência dos estudantes no processo avaliativo.
Alfabetização e Letramento na Educação de Jovens e Adultos³⁵	Francisca Izabel Pereira Maciel (UFMG) Juliano Rocha (UFMG) Alessandra Fonseca Farias (UFGD) Fabio Perboni (UFGD)	Professorado que atua na EJA de Canoas	A alfabetização como um direito social; Levantamento do repertório vocabular dos estudantes como elemento fundante do processo de construção da leitura e da escrita.
Do lixo à Paris: à educação é o melhor investimento³⁶	Dirlene Silva	Professorado e estudantes-trabalhadores da EJA de Canoas	Conta a história de vida de uma mulher, negra e pobre em sua jornada acadêmica; O protagonismo individual como transformador da realidade.
Por que temos turmas de EJA na escola?³⁷	Elisamara Oliveira (EMEF Paulo Freire/ Canoas) Alexsandro Cristian Santos	Professorado e estudantes-trabalhadores da EJA de Canoas	A EJA como possibilidade de aceleração de obtenção de certificação; Oferta da EJA no período vespertino; Trajetória de professores

³³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y1ooytl5l1Q>. Acesso em 09/11/2022.

³⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BTxodgdijmg>. Acesso em 09/11/2022.

³⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SdOeer2QOYc>. Acesso em 09/11/2022.

³⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8zLLU2xeKq4>. Acesso em 10/11/2022.

³⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jDEiQkh8SCU>. Acesso em 10/11/2022.

	de Borba (EMEF Irmão Pedro/Canoas)		iniciantes na EJA.
Educação de Jovens e Adultos, trajetória de aluna a professora	Ane de Mira	Professorado e estudantes-trabalhadores da EJA de Canoas	A trajetória de vida de uma estudante da EJA que se tornou professora. Os sonhos como mobilizadores da ascensão pessoal.

Fonte: elaborado pelo autor

É importante dizer que o VI Seminário Municipal de EJA contou com momentos presenciais, exclusivos às comunidades educativas que ofertam a modalidade no município de Canoas, abordando temas apresentados pelos docentes e estudantes-trabalhadores que estão inseridos no contexto da EJA da rede municipal de Canoas. Destes eventos, não obtive acesso por serem exclusivos aos docentes e estudantes da rede municipal de ensino de Canoas. No entanto, ao analisar o recorte que se faz das palestras que foram disponibilizadas pela plataforma *YouTube*, lanço algumas considerações.

É viável pensar que o evento ocorreu em dois momentos, com dois propósitos distintos. Em um primeiro momento, houve a fala de professores, pesquisadores, muitos já envolvidos em problematizar a EJA na contemporaneidade. Nestas falas, fica evidente a tentativa que se faz de demonstrar a importância e a potencialidade da EJA na direção da emancipação, não apenas como um ideal a ser construído mas já com experiências concretas que apresentam caminhos através de experiências populares, currículos, ferramentas avaliativas que se mostram condizente e que levem em consideração os saberes dos estudantes. Quer dizer, o que os palestrantes externos³⁸ sugerem é uma EJA implicada com as transformações sociais, com os desafios atuais e que, juntos, professores e estudantes trabalhadores, construam um caminho dialógico para mudar não apenas as histórias individualizadas mas o contexto social que produz as mazelas que são a causa e origem da EJA ainda existir. Diante dessas falas, há de se questionar por que os professores Oliveira e Araucária não percorrem tais caminhos ao abordarem

³⁸ Palestrantes vinculados a outras instituições e que não compõem a rede de ensino de Canoas / RS.

a Educação Física escolar? Suponho que estão inseridos em um contexto complexo que torna difícil o entendimento do seu papel enquanto professores e da própria Educação Física como componente curricular capaz de questionar os fenômenos sociais.

Em um segundo momento, o que compreendo é uma perspectiva que destoa da EJA enquanto um espaço de constante construção social. Quer dizer, mais especificamente durante as três últimas palestras, quando são convidados professores da própria rede de ensino e a fala se direciona não somente aos seus pares mas também aos alunos, o que parece ganhar corpo é a perspectiva de que para os estudantes da EJA o mais necessário se dá através de sua força de vontade, sua capacidade de resiliência e potencial de autossuperação. Ocorre, entendo, uma psicologização do fracasso dos estudantes (MCLAREN, 1997), retirando do sistema que estrutura as desigualdades a responsabilidade por uma reformulação que consiga dar conta das diferentes culturas que são traduzidas nos diferentes modos de ser e existir. Há também, a reprodução da falácia da “educação como tábua de salvação para as mazelas sociais e do progresso da humanidade” (WITTIZORECKI, 2009, p. 190) e de uma cultura eurocêntrica que nega as riquezas e potencialidades brasileiras como possibilidade de vida digna. Penso que estes últimos elementos possam transparecer uma cultura predominante nos grupos sociais da EJA e que reforçam a perspectiva meritocrática que atrasa as mudanças sociais em uma perspectiva progressista e que, em muitas vezes, paralisa os sujeitos em sua conformidade e fatalismo, aprofundando, ainda mais, as desigualdades (DUBET, 2004, WITTIZORECKI, 2009). Avançando neste ponto, Arroyo (2014, p. 41) afirma que

o ideal do mérito está tão arraigado que termina operando diante dos fracassos como mecanismo de confirmação da sua condição de marginais porque preguiçosos, sem valores de esforço, de êxito para saírem de outra margem.

Um terceiro elemento que destaco e que me despertou a atenção durante as palestras é o fato de que, acompanhando os palestrantes a distância em seus, muitas vezes, monólogos, os professores são pouco instigados a construir o conhecimento. Embora, ao final de cada palestra, a mediadora fizesse a leitura de algumas questões dos docentes que surgiam no espaço para mensagens escritas, o

aprofundamento me pareceu insuficiente para produzir, nos docentes que estavam assistindo ao que era exposto, um debate que pudesse buscar uma análise mais detalhada do que era apresentado e sua relação com o que experienciam na docência no município de Canoas.

Destaco que a própria contribuição dos docentes nos espaços destinados para mensagens supõem certa ausência de um exercício reflexivo mais profundo. Ao início das palestras, muitas eram as mensagens de “boa noite”, anunciando a chegada dos professores ao ambiente virtual, seguidos do nome da instituição de ensino a qual estavam vinculados. Na medida que o tempo passava, as mensagens com algumas reflexões iam se tornando cada vez mais raras, o que pode representar um abandono simbólico dos docentes em participar do debate. Penso, talvez, que o exercício de pensar e formar saberes à EJA fosse mais proveitoso se criado em um ambiente cujo espaço e tempo oferecessem aos professores e estudantes-trabalhadores a presença corporal que lhes permitissem a pronta articulação entre suas escutas, seus pensamentos e suas falas, ampliando as possibilidades de serem escutados neste espaço formativo e construir, em conjunto, novas noções que pudessem ser traduzidas em ações sociais no *lócus* do processo de ensino-aprendizagem-avaliação: as salas - ou quadras - de aula.

Sobre a mediação do saber em um formato virtual, cabe dizer que na EJA do município de Canoas o poder público tem investido em uma proposta de ensino híbrido, realizando a mediação dos conhecimentos ora de forma virtual, ora de forma presencial.

Professor Oliveira: *[...] agora a gente está fazendo mais ou menos um (eixo temático) a cada 20 dias, 3 semanas, assim, o tema que fica o material lá no Classroom³⁹, não é? Então, eu não sei, assim é porque agora tem mais de escolas interessadas no nosso projeto. O nosso projeto é o único no município, é só nossa escola. Ele tá... como é que se diz... no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola. E agora a gente vê que tem mais gente interessada. Mais escolas interessadas em aplicar ele a partir do ano que vem já.*

Pesquisador: *Tu fala... Essa questão do hibridismo?*

³⁹*Classroom* é uma ferramenta digital desenvolvida pela empresa Google. Nela os professores podem inserir documentos, vídeos, figuras ou outros arquivos para que os estudantes acessem. Também é possível realizar avaliações e interações entre os estudantes a partir da criação de fóruns temáticos. Em tradução livre, o Classroom quer dizer sala de aula, prometendo substituir o ambiente educacional físico por um espaço virtual.

Professor Oliveira: *Isso. No semestre passado, nossa M4, que é o nono ano, formou 24 alunos. Para uma EJA é um número bem bom, não é? Então, é isso aí, eu acho que somos um pouco diferenciados em relação ao município todo. Assim... que tem uma EJA mais estruturada em relação a como era antigamente. Assim, né?*

Pesquisador: *Sim. E tu achas que o aprendizado deles é o mesmo? Ou, por ser online.... Eles têm mais dificuldade ou mais facilidade para lidar?*

Professor Oliveira *Os jovens já têm mais facilidade, né? O pessoal de mais idade que tem mais dificuldade. Mas quando eles se dedicam, eles... ahm... é uma coisa que acrescenta mais no currículo deles também, né? De saber mexer num computador. É uma alfabetização da informática. Assim... como é que eu posso dizer?*

Pesquisador: *Alfabetização digital que eles falam, não?*

Professor Oliveira: *Isso aí! Digital.*

(Trecho extraído da transcrição da entrevista com o Professor Oliveira)

A fala do professor Oliveira nos revela alguns elementos importantes e necessários de serem analisados. Em primeiro lugar destaco a mudança pela qual a EJA vem passando em relação ao seu *lócus* de desenvolvimento. Se em determinado momento histórico tivemos os círculos de cultura, cujo enfoque estava na escuta atenta dos estudantes para que, em seu potencial socializador, a mobilização coletiva fosse efetiva para transformar uma sociedade que historicamente afasta alguns sujeitos da escola, hoje parece que os avanços tecnológicos, que em muitos casos são antagônicos ao processo de educação como interação humana, ganham cada vez mais espaço. Elaboro a compreensão de que este avançar do ensino híbrido, que nem é presencial e nem a distância, está ancorado em uma perspectiva de que, com menos recursos é possível entregar maiores resultados, aqui traduzidos no quantitativo de concluintes da etapa do ensino fundamental, em uma perspectiva instrumentalizadora e nada mais.

Destaco aqui também a noção de resultado que é explicitada pelo professor, de que, quanto maior for o número de concluintes na EJA, mais eficiente ela se torna. Esse processo de massificação da EJA, como expliquei em minha dissertação (GONÇALVES, 2018), não age no sentido de ofertar maiores possibilidades de desenvolvimento humano e social, mas sim como uma tentativa de esconder o

problema do formato de ensino atual, que em muitas vezes produz o fracasso escolar e de sociedade atual, que exclui determinados sujeitos de seu direito de obter a formação escolarizada na educação básica e, com eles, os sujeitos que ingressam à EJA.

Em um segundo momento, penso que, como implicação, a abordagem dos conteúdos em um formato digital seja reflexo de uma sociedade em transformação que tem, à medida que avança no desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação, flexibiliza os vínculos sociais através de arranjos que caminham na direção de uma maior falta de domínio sobre o próprio tempo e da consequente intensificação que surge da virtualização da existência. Aqui, destaco não só uma nova representação de como o sujeito aprende e o que ele aprende, que me parece voltar a educação bancária, desprovida de interações sociais e problematizações reais, tantas vezes abordada por Paulo Freire, mas também uma nova forma de ensinar, atribuindo ao professor o papel de tutor, produzindo também impactos sobre a apropriação de conhecimentos que possam ser corporais.

*“[...] 10 horas eu fico **tipo de tutor**. A gente atende a alguns alunos que não têm computador em casa com os Chromebooks da escola. Então sempre vai ter um horário, algum professor que está de tutor ali, não é? [...] Como a escola oferece os Chromebooks para eles fazerem atividades. E eles têm a possibilidade de ter um tutor lá. Às vezes eles pedem: ‘Ah, professora, eu posso ir lá na biblioteca pegar um Chrome ou ir lá com um tutor para fazer atividade que está atrasada?’ Então, assim, tá diminuindo gradativamente aquela pessoa que quer ir lá praticar mesmo, ir pro ginásio não é? E antes da pandemia, não.”* (Professor Oliveira, entrevista, grifo meu)

O que o professor Oliveira narra parece estar na direção do que vem se tornando o ensino nacional, que adere cada vez mais aos pressupostos eficientistas. Silva (2011) alerta que o avanço das tecnologias digitais na educação está à serviço não só das metanarrativas que são produzidas acerca das potencialidades de tal metodologia como possibilidade democratizadora de acesso ao ensino, mas também de um projeto que visa reduzir custos às custas da qualidade de ensino e das possibilidades de transformação que a educação pode promover. Em síntese, o que se tem, é um projeto que: 1) retira do Estado o papel de oferecer educação gratuita e de qualidade; 2) precariza o trabalho do professorado, retirando de seu poder a

autonomia de mediação de conhecimentos e de escolha destes; 3) limita a circulação de conhecimentos populares para atender uma formação que se volte para a circulação de saberes elitistas que reafirma uma cultura hegemônica; e 4) aprofunda as desigualdades sociais pela manutenção do *status quo*.

Os limites da EaD não são determinados por valores ou concepções didático pedagógicas, mas pelo perfil econômico e social da população que é atendida por essa modalidade. Os custos da modalidade presencial de educação são reduzidos com a implementação do ensino a distância, já que os professores são substituídos pelos professores/tutores e as salas “virtuais” não exigem construção de paredes e tetos, podendo atender a centenas ou milhares de estudantes ao mesmo tempo. (SILVA, 2011, p. 138)

Dito isto, a massificação do ensino parece ceifar a potencialidade da educação como um processo de construção humanizadora e emancipatória dos sujeitos que estão inseridos. Este fenômeno parece estar andando a passos largos quando analisamos as diferentes políticas de EJA, o que me parece contraditório, já que é nesta modalidade de ensino que estão os sujeitos que em seus percursos de vida encontraram barreiras sociais que fizeram-nos excluídos do processo educacional. Os professores, no entanto, parecem aderir a ideia da informatização do ensino como uma facilidade aos estudantes. Na mesma linha do pensamento explicitado pelo professor Oliveira, o professor Araucária narra que a flexibilização é importante para que os estudantes se mantenham motivados às aulas.

A gente tem uma modalidade aqui, que é uma modalidade semipresencial. Os alunos vêm três dias presenciais e dois dias é a distância, então a gente acaba mandando as atividades para eles. E eu acredito que poderia ofertar mais nesse modelo pelas características dos alunos que nós temos aqui. A gente tem muito aluno que trabalha e que acaba não conseguindo, muitas vezes, vir todos os dias na escola. Até pelo fato do cansaço, do dia a dia deles. E uma coisa que eu acredito que também desmotive um pouco os alunos é que o horário acaba ficando das sete horas às dez e meia... Eu tive muitos alunos que me relataram o seguinte: quando teve a transição de horário logo depois da pandemia, quando estava em transição ainda. Era das sete às nove, o horário. E eu tive muitos alunos que me falaram o seguinte: "Professor:, se fosse até às dez e meia, é certo que eu não vinha". Porque a característica dos nossos alunos é: tem muito pessoal que trabalha como domésticas, tem cuidadoras de idosos, tem o

pessoal que trabalha fazendo força na reciclagem. Então acaba sendo um trabalho pesado, e o horário das sete até às dez e meia, eu acho que para esse público, eu acredito que é muito desgastante. (Professor Araucária, entrevista, grifo meu)

Ao analisar a narrativa do professor, é possível entender que este reconhece a dura realidade na qual vivem os estudantes da EJA que, em muitas das vezes, têm de escolher entre trabalhar ou estudar. Não parece, no entanto, que se compreenda que esta realidade é construída historicamente, podendo ser alvo de debates e também de luta por parte daqueles que deveriam desnudar as desigualdades que perduram na sociedade.

O que entendo, então, é que os professores, ainda que inseridos em uma posição que privilegia o olhar para as desigualdades, próximos aos seres humanos historicamente oprimidos, não estão naturalmente sujeitos a entender a realidade que lhes cerca. Por isso, arrisco dizer que os professores se encontram em uma fase que Paulo Freire (FREIRE, 1967) denominou de transitividade da consciência, nestes casos assumindo um olhar ingênuo frente à historicidade dos alunos e da própria área de conhecimento. Kronbauer (2018, p. 103-104) explica que

A consciência “transitiva ingênua” já percebe a contradição social, mas ainda se move nos limites do conformismo, adotando explicações fabulosas para os fenômenos. Ela não é capaz do pensamento autônomo porque não se arrisca na investigação pelas verdadeiras causas e, por isso mesmo, não é capaz de se aventurar na direção da mudança. É o tipo de consciência dependente, que transfere para os outros e para as instituições a responsabilidade pela solução dos problemas.[...] a consciência transitiva não é imediatamente, nem necessariamente, crítica. No primeiro momento do trânsito ela ainda é ingênua, caracterizando-se pela interpretação simplificadora dos problemas [...].

Evidentemente, é viável elaborar que os docentes, ao assumirem este olhar, não o fazem de forma proposital, mas pelos fatos que construíram os seus saberes acerca do seu papel no mundo, sobre as especificidades do seu componente curricular e de sua posição enquanto professores. Também, ao fato de não conseguirem assumir-se criticamente como transformadores sociais, devemos considerar os elementos ora narrados, que explicam a intensificação do trabalho docente e os dilemas que as complexas relações de seus trabalhos oferecem.

Por fim, é possível entender, das narrativas docentes, que os professores, apesar de estarem em constante contato com os estudantes-trabalhadores que apresentam em suas condições de vida a dura realidade imposta por uma sociedade desigual, não estão livres de sentirem e experimentarem os efeitos dela. Quer dizer, ainda que os professores Oliveira e Araucária experienciam com menor intensidade as mazelas contemporâneas, eles também estão inseridos em uma lógica que retira a condição essencial de ser humano, de se constituírem no exercício da ação e reflexão que compõem a práxis. De certo, não por falta de saberes, sejam eles de suas histórias de vida, de currículo, de área de conhecimento ou provenientes das experiências que constroem no cotidiano da docência, mas como sujeitos que, enredados em uma teia de uma nova ordem econômica, se veem na dificuldade de construir, junto aos seus estudantes e seus pares, uma Educação Física escolar cujos conhecimentos possam questionar historicamente o mundo e não se submeter às imposições que ampliam tais desigualdades.

6 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Nesta seção faço a tentativa de apresentar de forma sintética os principais aprendizados que obtive da realização deste estudo. O título da seção remete ao meu entendimento do que se trata uma pesquisa qualitativa e a metodologia utilizada nesta tese. Penso que nesta abordagem, aquilo que falamos, que escutamos e que escrevemos constituem uma linguagem que produz a constante modificação dos nossos modos de pensar e agir. Logo, à “considerações transitórias” me refiro aos entendimentos que neste momento me são possíveis, que constituem um retrato estático do que é dinâmico: as realidades vividas por cada um dos sujeitos que estão inseridos e participaram deste estudo.

Diante disso, cumpre dizer que os resultados do processo analítico que faço nesta tese não pretendem criar generalizações acerca do que foi elaborado. Tampouco criar verdades intransitivas, que não possam ser interpretadas, reescritas ou ressignificadas. Tratam-se de compreensões que estão inseridas em um espaço e tempo, formuladas por um professor-pesquisador que também se insere em dado contexto histórico e social.

Destaco que os caminhos percorridos no processo de construção do trabalho acadêmico foram bastante desafiadores. Assim como os professores colaboradores, também me insiro em uma sociedade cada vez mais acelerada e egoísta, que nos dificulta o exercício da práxis. Isso faz com que os professores tenham que escolher entre a pesquisa e o trabalho, este último que por suas demandas cada vez mais crescentes dificulta o processo da primeira enquanto exercício reflexivo. Também, os acontecimentos recentes, como a pandemia, o descaso para com a EJA, a visão utilitarista da Educação Física e a ausência de docentes neste componente curricular que me fizeram, durante o percurso de escrita, mudar o foco do estudo e reconstituir o problema da pesquisa ofereceram dificuldades a mais ao processo de escrita.

No entanto, apesar dos percalços, penso que o exercício prático me oferece aprendizagens que me são únicas e caras em meu processo de constante constituição como docente e como pesquisador. Ainda o método de pesquisa me permite observar e compreender os fenômenos educacionais de maneira única. A

pesquisa narrativa me oferece subsídios para reconstruir a mim mesmo através da escuta atenta aos universos tão particulares, embora socialmente e culturalmente atravessados, que foram apresentados pelos docentes Araucária e Oliveira. Ao pesquisar com estes docentes, pude ampliar a minha compreensão do que é a docência, do que pode a Educação Física escolar e como estas se estruturam na modalidade da EJA que, assim como todo o contexto da educação pública brasileira, apresenta seus limites e possibilidades.

Dentro das interpretações que faço, em primeiro lugar, reafirmo a exemplo da minha dissertação, que a escola, aos moldes como se estrutura, ainda reproduz um modelo social no qual nem todos os indivíduos podem experimentar a sua vocação ontológica. Quer dizer, a EJA se constrói nas histórias de vidas de estudantes-trabalhadores que experimentaram e experimentam as mazelas contemporâneas que perduram na sociedade e que os fazem afastados do ensino escolarizado. Por outro lado, se faz de sonhos e de esperança, por parte de professores, estudantes-trabalhadores e pesquisadores que veem a possibilidade de construir, em conjunto e no diálogo, sujeitos criticamente conscientes que experimentam a emancipação.

As narrativas dos professores Oliveira e Araucária me fazem despertar para os imensos desafios que a sociedade globalizada, egoísta e mercadológica apresenta às classes populares, tendo seus reflexos na educação pública brasileira. Ainda, que os professores, mesmo cientes das diferenças sociais que os contrastam daqueles com quem desenvolvem o seu trabalho, são condicionados, como sujeitos inseridos no tempo e espaços que tais desafios avançam, a não refletir historicamente os conteúdos os quais abordam, agindo quase como na mesma direção que as políticas que ampliam as desigualdades se direcionam.

Grosso modo, o que foi possível observar foram duas histórias de professores que têm em seus percursos formativos uma distância temporal significativa. O professor Oliveira, graduado ainda na década de 1990, com 15 anos de experiência docente na mesma instituição e modalidade. Do outro lado, o professor Araucária, graduado em 2015, ingressando na EJA do município de Canoas em 2021. Apesar da distância temporal entre as graduações dos docentes, as perspectivas que

elaboram sobre a sua função social e sobre o componente curricular de Educação Física são muito próximas.

A análise que busco desenvolver, alerta, se deu na tentativa de compreender e refletir, em três capítulos analíticos, acerca de fenômenos que elaborei em partes para entender a complexidade do problema. Dito isto, me proponho a elaborar algumas reflexões finais sobre os objetivos específicos que pautaram este estudo.

Em relação ao primeiro objetivo específico, **“identificar como o processo de construção histórica do professorado direciona-os para a atuação na EJA”**, identifico que os professores Araucária e Oliveira se constituem como docentes após uma primeira tentativa em trabalhos de outra natureza.

O professor Oliveira se viu repensando a sua função social à medida que, ao escolher o curso de Engenharia, se viu direcionado à indústria armamentista, o que ia de encontro ao que pensa sobre o desenvolvimento da sociedade. Motivado pelo exemplo do pai, que era professor, e das experiências que teve enquanto participante de diversas modalidades esportivas, demonstrando certa desenvoltura corporal, buscou a Educação Física, trabalhando, inicialmente, como instrutor de práticas corporais como futebol e musculação. Ao se ver na rotina intensa desta profissão e na falta de garantias futuras que marcam de forma crescente a flexibilização das relações de trabalho, buscou a docência, prestando concurso público para a rede municipal de ensino de Canoas / RS. Para aumentar a sua renda, realizou também o processo de seleção de servidores docentes para a rede municipal de ensino de Porto Alegre / RS. Ao assumir o cargo nas duas redes, teve que trabalhar nos três turnos, tendo que se dirigir à docência na EJA, que é predominantemente noturna.

O professor Araucária tem as influências de sua mãe, que gerenciava uma escolinha esportiva de futebol na qual intensifica a sua relação com o esporte. Buscando se profissionalizar como jogador, investe seu tempo em categorias de base de clubes da região metropolitana de Porto Alegre / RS. Ao não conseguir se profissionalizar, buscou o curso de Educação Física, retomando uma vontade antiga que era a de ser professor. Inicialmente cursou a habilitação em Licenciatura, onde tem a experiência do PIBID, de onde assume a perspectiva de que, sendo um servidor público teria melhores condições de trabalho do que aquela que vinha

desenvolvendo, como vendedor em uma loja de varejos. Enquanto ia prestando concursos públicos, realizou a habilitação de Bacharel em Educação Física, na busca de maiores possibilidades de inserção na área da Educação Física. Tentou trabalhar como instrutor de práticas corporais, abrindo um espaço destinado ao treinamento funcional, o que não conseguiu se sustentar. Ingressou à docência em meio à pandemia, assumindo o cargo público na rede municipal de ensino de Eldorado do Sul / RS. Na busca de complementar a sua renda, assumiu também o cargo de professor na rede municipal de ensino de Canoas / RS. Por, este último, exigir a jornada de trabalho de quarenta horas semanais, se insere no ensino regular para crianças e adolescentes, pela tarde, e na EJA, pela noite.

As trajetórias dos docentes nos mostram alguns elementos que devem ser pensados quando analisadas a constituição da docência na Educação Física e na EJA. O que é possível entender, a partir das narrativas dos professores Oliveira e Araucária, é que aderem à Educação Física na busca pela atuação que volta à instrução das práticas corporais, em espaços como academias e escolinhas esportivas, motivados por suas experiências, especialmente com o esporte, e pelos exemplos de docência que possuem em suas famílias. Ao se depararem com as condições precarizadas de trabalho que marcam os instrutores, buscam a docência em cargos públicos por esta ainda apresentar alguma garantia de trabalho e renda a longo prazo, embora também demonstra apresentar os efeitos de uma sociedade que se volte para o capital. Assim, ganha forma a recorrente expressão “caí na EJA”, utilizada por docentes ao referirem o seu ingresso nesta modalidade de ensino sem uma formação prévia sobre os estudantes-trabalhadores que ali estão inseridos ou as pedagogias que devem ser elaboradas junto destes.

No segundo objetivo específico, onde busquei **“descrever os elementos que fazem com que o professorado assuma suas escolhas teórico-epistemológicas”**, é possível pensar que ambos os professores possuem um entendimento de que a Educação Física pode ser mediada de forma diferente para a EJA daquela que é mediada no ensino regular seriado para crianças e adolescentes. Ao assumirem-se como professores de estudantes-trabalhadores, voltam-se a saberes que possam legitimar a área do conhecimento. Em suas concepções, para crianças e adolescentes inseridos no ensino regular da

idade-própria, a Educação Física deve oferecer o disciplinamento de corpos e comportamentos, aderindo a metanarrativa da Educação Física enquanto formadora da moral e bons costumes. Para a EJA, aderem à lógica de que a Educação Física, enquanto componente curricular que se volta ao corpo humano, deve fornecer saberes científicos àqueles que não o possuem, assumindo a perspectiva, também, de que como professores devem ensinar algo a alguém que não sabe.

Os saberes vinculados à compensação dos esforços físicos realizados pelos estudantes-trabalhadores parecem tomar forma, à medida que se encontram reforçados na relação entre a atividade física e a saúde. Os saberes tematizados parecem ser escolhidos por alguns fatores: 1) as raízes históricas da Educação Física, que ainda reverberam a convenção de que esta é tida como uma política higienista de ampliação capacidade de força de trabalho pelo incremento das valências físicas; 2) a falta de discussão sobre as especificidades da EJA e sua relação com a Educação Física, materializadas no Referencial Curricular de Canoas, através da exploração de conteúdos como a ginástica laboral, as doenças ocupacionais e da busca por espaços de práticas corporais; e 3) pela intensificação do trabalho dos professores que inviabilizam as condições para o exercício do diálogo e, conseqüentemente, a elucidação das tramas complexas que apresenta à sociedade atual, dificultando aos professores e aos estudantes-trabalhadores o exercício da práxis pedagógica.

Em relação ao terceiro objetivo específico, que me propus compreender **como as histórias de vida e o tempo social reverberam nos preceitos que sustentam a concepção de Educação Física de professores que atuam na EJA**, pude compreender que, no entrelaçado que se inserem os professores, estes recebem influências de diferentes fontes sociais para se constituírem como docentes e para formularem as suas concepções acerca do componente curricular que eles lecionam e sobre a própria modalidade de ensino a qual estão inseridos. Para além disso, é viável compreender que os fenômenos de intensificação do trabalho, o currículo escolar que têm de seguir e o formato pelo qual o ensino vem se direcionando parecem promover o direcionamento que os professores tomam ao se inserirem no contexto educacional.

Em especial, é viável entender os avanços tecnológicos que se aderem no contexto educacional como uma possibilidade de maior abrangência de ensino, oportunizando o processo de escolarização a mais pessoas, podem estar mais ligados à manutenção do *status quo*, retirando dos docentes a sua possibilidade de apropriação do conhecimento que trazem os seus estudantes e, também, do próprio processo reflexivo que podem surgir nos ambientes sociais que frequentam. A hibridização ou ensino à distância relatada pelos professores Oliveira e Araucária, algo que vem avançando a passos largos na educação atual, parece ser assumida com otimismo, ainda que ingênuo, pois aparentemente neste sistema há mais indivíduos que conquistam o certificado de conclusão do ensino fundamental. Não é entendido, contudo, como um formato que distancia os saberes populares do processo de escolarização e, conseqüentemente, da problematização do que é vivido nas experiências dos sujeitos que estão inseridos no processo educacional. Quer dizer, é viável pensar que, dentro de uma sociedade estruturada para ser cada vez mais egoísta, individualista e acelerada, os professores perdem a sua capacidade de refletir e agir com os seus estudantes, na busca popular pela superação das desigualdades e mazelas contemporâneas.

Diante da síntese que faço do que foi possível compreender dos objetivos específicos elaborados, reconheço que os professores da EJA que colaboraram com este estudo constroem seus saberes de fontes diversas que, embora possam apresentar algumas semelhanças, os fazem compreender o mundo de forma única. Apesar disso, é viável entender que o contexto no qual estão inseridos os docentes forma as suas noções de Educação Física enquanto componente curricular, docência e EJA. Ou seja, dentro de uma lógica capitalista, que é marcada pelos avanços tecnológicos e pela formação de mão de obra capaz de manter um sistema de acúmulo de capital, que tem se demonstrado cada vez mais acelerada, intensa, egoísta e individualizada os docentes parecem não conseguir compreender a função social da escola e os princípios que orientam a EJA, como uma modalidade que emerge das lutas populares. Com isso, parecem agir na direção oposta do que a própria EJA assume enquanto potencialidade de uma política educacional emancipatória: o reconhecimento e a luta pela vocação ontológica do ser humano.

Assim, finalizo este estudo ressaltando que o caminho percorrido me possibilitou o contato e a experiência com sujeitos que me proporcionaram elementos e significados que compuseram a escrita desta tese. Destaco, novamente, que as compreensões que ganham a materialidade nas linhas que compõem esta escrita são frutos de um processo de constante transformação, de um pesquisador que, por definição, é limitado em suas compreensões. No entanto, é válido descrever que o processo de dar sentidos e significados ao que vivi, onde me foi possível transcorrer um caminho com pessoas que exercem a docência e assumem seus papéis dentro da complexa dinâmica que se apresenta nas instituições que atuam foram marcados por momentos de extremos desafios e conflitos por conta de ser pesquisador e professor da rede pública municipal, com experiência na docência na EJA, concordando e discordando em diversas vezes de algumas narrativas e opiniões. Conheci as estratégias, arranjos e formas de resistência que se manifestam na ação dos professores colaboradores. Pude aprofundar meus conhecimentos sobre as peculiaridades de uma modalidade de ensino que tem como premissa a justiça social. O desenho teórico-metodológico também me foi desafiante, haja vista que, em um primeiro momento, o problema que se apresentava era possível de ser compreendido através da pesquisa etnográfica e, ao ter meus planos iniciais interrompidos pelo cenário pandêmico e reformulados de forma a dar sentido ao exercício investigativo, tive que rapidamente me aprofundar no método da pesquisa narrativa, lançando mão de instrumentos e meios que não havia utilizado anteriormente.

Este estudo teve a pretensão de contribuir e ampliar as compreensões já existentes, ao se tratar de uma primeira aproximação teórico-científica acerca dos saberes docentes dos professores de Educação Física que atuam na EJA da rede municipal de ensino de Canoas / RS. As possibilidades conferidas de refletir sobre as narrativas dos dois docentes que foram tema desta pesquisa e as possibilidades de ouvir estes colaboradores me fizeram refletir sobre as premissas da EJA enquanto busca de uma sociedade mais justa e o quanto ainda temos que caminhar, enquanto sociedade, para garantir uma educação que ofereça aos sujeitos que nela estão inseridos a sua emancipação.

No exercício que me move enquanto sujeito e no que se propõe este estudo acadêmico, a premissa geral desta tese é a de que, os professores colaboradores da pesquisa, ao estarem inseridos nos emaranhados de saberes que formam os seus modos de ser e agir, vão aderindo a uma concepção bancária de ensino e utilitarista de Educação Física, que tem nesta área de conhecimento, quando proposta para a EJA, o preparo do corpo para a maximização de sua performance e o alívio das dores sentidas pelos estudantes trabalhadores, fazendo deste componente curricular um avesso aos ideais emancipatórios e, assim, numa perspectiva ingênua, contribuindo para o mascaramento das desigualdades sociais que perduram na sociedade. Este entendimento me leva ao título que recebe esta tese: “O que quer a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos?” é a provocação que faço e que emerge das narrativas dos docentes colaboradores, na compreensão de que este componente curricular tem a potencialidade - que pode-se dizer única - de abordar as práticas corporais. De instrumentalizar estes sujeitos, a partir do exercício do que se constituiu historicamente enquanto área de conhecimento, para questionarem o mundo que os cerca e as relações sociais existentes que, não por acaso, se apresentam refletidas também nas práticas corporais. Não quero, no entanto, que tal título possa levar à ideia de desleixo dos professores ou de que, enquanto área de conhecimento que historicamente se constitui e que ainda tem se direcionado para os saberes biológicos e biomédicos, remetendo às idéias higienistas e eugenistas, a Educação Física não possa contribuir à criticidade e emancipação dos estudantes trabalhadores. Ao contrário, e como dito, é no intento de promover o exercício conscientizador de que a Educação Física pode - e pode muito - se propor, no trabalho docente de seu professorado e na ação social coletiva, a reivindicar justiça, igualdade, equidade, democracia, entre outros elementos que, ainda fragilizados no atual contexto brasileiro, expõe muitos brasileiros e brasileiras à falta de dignidade.

Ainda, compreendo que este trabalho abre novas perspectivas de estudo, uma vez eu o desenho teórico-metodológico escolhido atribui aos significados um aspecto interpretativo e explicativo que, embora tenham sido desenvolvidos os aspectos validativos, reduzem as interpretações e explicações ao meu entendimento e a forma como me coloco politicamente frente ao objeto de estudo. Com isso,

destaco que outras pesquisas que possam vir a ser desenvolvidas acerca do mesmo fenômeno podem chegar a entendimentos diferentes. Assim, entendo que embora este estudo possa apresentar determinada relevância aos estudos socioculturais em que está ancorado, ele ainda apresenta diversos limites, como a visão de um pesquisador-professor que está inserido em um tempo e espaço único e, assim, estando também em processo de constante ampliação da sua capacidade interpretativa, e muitas possibilidades, para novas tentativas de refletir, interpretar e explicar o problema proposto, já que, ao mesmo fenômeno, possam ser lançados novos olhares, sobre outros professores e ampliando o entendimento daquilo que aqui está escrito.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (org). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papyrus, 1997.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: Mercados, padrões, Deus e a desigualdade**. São Paulo, SP: Cortez – Instituto Paulo Freire, 2003.

ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 6. ed. Petrópolis: Cortez, 2002.

_____. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. *In*: Leôncio (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

AVANCE, Alessandro; SILVA, Alex Aziel da; VENTORIM, Silvana. Estágio supervisionado em Educação Física: uma experiência com educação de jovens e adultos. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XI, n. 13, p. 205-218, nov. 1999.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. *In*: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994, p. 15-80.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora. *In*: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1998. p. 39-64.

_____. Os três estados do capital cultural, Afrânio (Orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2002. p. 70-79

BRACHT, Valter. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. *In*: MEDINA, João Paulo Subirá. **Educação Física cuida do corpo e... “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. 25. ed. Campinas: Papyrus, 2010, p. 99-116.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno Cedes**, ano XIX, n.48, ago./1999, p. 69-88.

_____. A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo... capitalista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.7, n.2, p. 62-68, 1986.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 247, p. 27733-27834, 20 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES nº 6 de 18 de dezembro de 2018**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, ed. 243, p. 48, 19 dez. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 07, de 31 de março de 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena**. Brasília, DF, 2004

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020** : resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília : Inep, 2021.

_____. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466/2012**, de 12 de dezembro 2012. Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Brasília, 13 jun. 2013. Seção 1

_____. **Decreto-Lei 2.848**, de 07 de dezembro de 1940. Código Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1940.

_____. **Lei n. 7210**, de 11 de julho de 1984 : Lei de Execução Penal. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 31 dez. 1984.

CAMILO, Christiane de Holanda. As possibilidades de atuação da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos para a relação intergeracional na educação em direitos humanos. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 26, n. 43, p. 245-261, dez. 2014.

CAMPOS FIGUEIREDO, Zenólia. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, vol. 10, núm. 1, janeiro-abril,, p. 89-111, 2004.

CANOAS. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas: Secretaria Municipal de Educação, s/d.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; CAMARGO, Maria Cecília da Silva. Formação de professores em Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos. **Movimento**, Porto Alegre, Porto Alegre, v. 25, e25029, 2019.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A Educação Física no sistema educacional brasileiro: percurso, paradoxos e perspectivas**. 1999. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

_____. **Política educacional e educação física**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 60)

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CONTRERAS, José. **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 1997.

_____. La autonomía perdida: la proletarización del profesorado. In: **La autonomía del profesorado**. Madrid: Morata, 2012.

CÔRTEZ, Thaís Lopes. A potenciação da expropriação no ultraneoliberalismo brasileiro. **Mundo Livre: Revista Multidisciplinar**, v. 7, n. 1, p. 62-85, 14 jun. 2021.

CRUZ, Glauber Cesar; Custodio, NUNES, Célia Maria Fernandes. A docência em “celas de aula”: desafios dos professores de educação física em escolas prisionais. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 2, p. 130-147, 2019.

CUNHA, Elizangela Lelis. Ressocialização: o desafio da educação no sistema prisional feminino. **Cadernos. Cedes**, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 157-178, maio-ago. 2010.

CUSTÓDIO, Glauber César Cruz. A educação física em “celas de aula”: possibilidades e desafios de professores iniciantes atuantes em unidades prisionais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2018.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura: Educação Física e futebol**. 3. ed. rev. Campinas: Editora Unicamp, 2006.

DARIDO, Suraya. **Educação física na escola questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

_____. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 05-26, 2001.

DE CASTRO PERES, Marcos Augusto. O envelhecimento do trabalhador no contexto dos novos paradigmas organizacionais e os indicadores de exclusão por idade no trabalho. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, 2007.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006, p. 15-42.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

ENGUITA, Mariano Fernández. Tiempo escuela y sociedad. **Cooperación Educativa**, n. 69, p. 22-25, 2006.

FERREIRA DA SILVA, Alessandro. Cultura do cancelamento: cancelar para mudar? Eis a questão. **Revista Argentina de Investigación Narrativa**, Buenos Aires, v 1, n. 1, p. 93-107, 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FRIZZO, Giovanni. Divisão da formação em educação física: “crônica de uma morte anunciada”. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 163-173; ago. 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 37 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Moderna, Fundação Santillana, 2014.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico Crítica**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GHIGGI, Gomercindo; CUNHA, Aline Lemos da. Ensaio sobre educação popular: retomando reflexões através de Freire. **Contrapontos**. Itajaí, v. 7, p. 491-506, 2007..

GIROUX, Henry A.; MCLAREN, Peter. A educação de professores e a política de reforma democrática. In: GIROUX, Henry A. (org). **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270 p.

GOELLNER, Silvana; REPPOLD, Alberto; FRAGA, Alex Branco; MAZO, Janice Zarpellon; STIGGER, Marco Paulo; MOLINA NETO, Vicente. Pesquisa qualitativa na Educação Física brasileira: marco teórico e modos de usar. **Revista da Educação Física/UEM**. Maringá, v. 21, n. 3, p. 381-410, 2010.

GONÇALVES, Patrick da Silveira. **Entre a massificação do ensino e a busca de uma escola justa**: a perspectiva dos professores de educação física do programa ação integrada para adolescentes de Esteio/RS. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

GONÇALVES, Hebe; e colaboradores. Educação e socioeducação: as possibilidades desse encontro no DEGASE. *In*: MENDES, Claudia Lucia Silva; JULIÃO, Elionaldo Fernandes; ABDALLA, Janaina de Fatima Silva (Orgs). **Diversidade, violência e direitos humanos**. Rio de Janeiro: DEGASE, 2015, p. 51-64.

GUEDES, Dartagnan; GUEDES, Joana. **Controle do Peso Corporal**: Composição Corporal, Atividade Física e Nutrição. Londrina: Midiograf, 1996.

GUTIERREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado, Madrid, Morata, 2005.

HERNÁNDEZ, Fernando. A formação do professorado e a investigação sobre a aprendizagem dos docentes. *In*: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A pesquisa Qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre, RS: Editora da Universidade/Sulina, 1999, p. 45 – 59.

ILHA, Franciele Roos. **A regulação curricular da Educação Física na escola e seus efeitos no trabalho de professores iniciantes**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2015

IRELAND, Timothy. Educação em prisões no Brasil: direito, contradições e desafios. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, p. 19-39, nov., 2011.

IZIDORO JUNIOR, Carlos Alberto. **Compreensões de professores de Educação Física acerca das implicações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na sua formação docente**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Consciência: intransitiva, transitiva ingênua e transitiva crítica. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. P. 103-104.

KUNZ, Elenor **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4ª ed. Ijuí: Unijuí. Coleção educação física, 2001.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 19, jan./fev./mar./abr., p. 20-28, 2002.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 1989.

LINHARES, Elisete Maria; NEVES, Luciene; HACK, Leni. Concepções de ex-bolsistas sobre o PIBID-EF e a Educação de Jovens e Adultos. **Pensar a Prática**, v. 22, 23 dez. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Thiago. **Sobre o impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes**. 2012. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MAEYER, Marc. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.38, n.1, p.33-49, 2013.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política e Educação Popular**. 2ª ed., São Paulo: Ed. Cortez, 1981.

MARIANTE NETO, Flávio Py.; STIGGER, Marco Paulo. Reflexividade na pesquisa etnográfica e as suas relações com a prática pedagógica de um professor de boxe. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 95-107, jan. 2011.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas**. Uma introdução à pedagogia crítica dos fundamentos da educação. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MEDEIROS, Danyela Martins. O teletrabalho durante a pandemia da covid-19: indicadores da intensificação do trabalho docente. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 3, p. 1158-1171, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n3a2021-62304>.

MEDINA, João Paulo. **A educação física cuida do corpo... e "mente"**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1983.

MELUCCI, Alberto. **O jogo do Eu: a mudança de si em uma sociedade global**. São Leopoldo: Ed. da Unisinos, 2004.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

MOLINA, Rosane M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. *In*: MOLINA NETO, Vicente, TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. (orgs.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MOLINA NETO, Vicente. Grupo de pesquisa: um lugar para fazer ciência e pensar o que os professores e as professoras de Educação Física fazem nas escolas. *In*: FONSECA, Denise Grosso da Fonseca; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; FRASSON, Jéssica Serafim; SILVA, Lisandra Oliveira; SILVA, Marlon André da; DIEHL, Vera Regina Oliveira; MOLINA NETO, Vicente. (Org.). **Trabalho docente em educação física: questões contemporâneas**. 1ed .Porto Alegre: Tomo Editorial, 2021, p. 07-24.

_____. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Revista Movimento**, v.4, n.7, p.34-42, 1997.

_____. Cultura Docente: uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas. **Perfil**, Porto Alegre, n. 2, p. 66-74, 1998.

MONTEIRO, Felipe Mattos; CARDOSO, Gabriela Ribeiro. A seletividade do sistema prisional brasileiro e o perfil da população carcerária: um debate oportuno. **Civitas**, v. 13, n. 1, p. 93-117, 2013.

MÜLLER, Karine de Almeida. **“O meu pouco, é muito aqui”! A educação física escolar na socioeducação**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

NAHAS, Markus V. Educação Física no Ensino Médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. **Anais do IV Seminário de Educação Física Escolar / Escola de Educação Física e Esportes**, p.17-20, 1997.

NEGRINE, Airtton. Instrumentos de coleta de informação na pesquisa qualitativa. *In*: MOLINA, Vicente Neto, TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS/Sulina, 2004. p.61-94.

NIETO, Sonia. **Razones del profesorado para seguir con entusiasmo**. Barcelona, Espanha: Octaedro, 2006.

OLIVEIRA, Vitor M. **Educação Física humanística**. Rio de Janeiro: Ao livro Técnico, 1985.

OLIVEIRA, João Baptista Araújo de. Correção do Fluxo Escolar: Um Balanço do Programa Acelera Brasil (1997-2000). **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 177- 215, jul., 2002.

OLIVEIRA, João Paulo dos Santos; SOUSA, Fábio Cunha; MELO, Maíra da Rocha. Produção do conhecimento em Educação Física no chão da escola através do

estágio supervisionado: relato de experiência com estudantes da Educação com Jovens e Adultos. **Motrivivência**, v. 27, p. 247-261, set. 2015.

ONOFRE, Elenice Maria C. Educação escolar para jovens e adultos em situação de privação de liberdade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 239-255, 2015.

PEDROSO, Ana Paula. **Trajetórias formativas de educadores da EJA: fios e desafios**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015

PINA, Leonardo Docena. Atividade Física e Saúde: Uma experiência pedagógica orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XX, n. 30, p. 158-168, jun. 2008.

REIS, Laudeth Alves dos; MOREIRA, Wagner Wey. O corpo adolescente privado de sua liberdade altera a prática de esporte? Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais. **Araxá**, v. 14, n. 14, p. 127-138, 2018.

REIS, José Antônio Padilha dos; MOLINA NETO, Vicente. Trajetórias na vida, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Física: as vozes dos estudantes-trabalhadores. *In*: CAMARGO, Maria Cecília; COSTA, Maria da Conceição; CARVALHO, Rosa Malena (org.). **A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: experiências da realidade brasileira**. Santa Maria: Editora UFSM, 2022, p. 171 - 192.

REIS, José Antônio Padilha dos; MOLINA NETO, Vicente. “Pensei que tava na aula de ciências” ou os significados da educação física na educação de jovens e adultos, **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, p. 636-650, jul./set. 2014.

RESENDE, Helder Guerra. **A Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposição didático-pedagógica**. 1992. Tese (Livre-Docência) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1992.

RODRIGUES JÚNIOR, José Carlos. A Aula de Educação Física: espaço para encontro e confronto de diferentes saberes sobre a cultura corporal. *In*: DAOLIO, Jocimar (Org.) **Educação Física Escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

ROLIM, Marcos. **A formação de jovens violentos: estudo sobre a etiologia da violência extrema**. Curitiba (PR): Appris, 2016.

ROMÃO, José Eustáquio. Compromissos do educador de jovens e adultos. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

ROSENAU, Nanderson Rafael. **Práticas de educação física no cárcere: tecnologias digitais como recurso pedagógico**. Dissertação (Mestrado em Educação: Teoria e Prática de Ensino,) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná,, Curitiba, 2018.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999,.

SANTIN, Silvino. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Unijuí, 1987.

SANTINI, Joarez. A síndrome do esgotamento profissional: o “abandono” da carreira docente pelos professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano)**. Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 38 ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SAVATER, Fernando. **O valor de Educar**. Planeta do Brasil: São Paulo, 2005.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. Trad. Marcos Santarrita. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SILVA, Solonildo Almeida. **Educação à distância e Universidade Aberta do Brasil: Quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice?** Tese (Doutorado em Educação Brasileira) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Fortaleza, 2011

SILVA, , Walisson; RODRIGUES, Emanuela; SOUZA, Adelzita; SILVA, Adriane. Ser professor de Educação Física na EJA: um rito de passagem. *In*: CAMARGO, Maria Cecília; COSTA, Maria da Conceição; CARVALHO, Rosa Malena (org.). **A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: experiências da realidade brasileira**. Santa Maria: Editora UFSM, 2022, p. 81 - 98.

SILVA, Walesson Gomes; MACHADO, Eliane da Silva; GOMES, Ana Karina Ladeira.. Produção de significados e sentidos em presídio APAC a partir das atividades de lazer. **Revista Interdisciplinar Sulear**. Belo Horizonte, ano 1, vol. 1, p. 65-81, 2018.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude negra na EJA: o direito à diferença**. Belo Horizonte: Mazza, 2010.

SILVA, Marlon A; WITTIZORECKI, Elisandro S. Reflexões acerca da proletarização, da profissionalização e do trabalho docente: desafios à formação inicial dos professores. **Revista Didática Sistemica** , v. 15, p. 31-42, 2013.

SILVA, Maria Cecilia de Paula; MOREIRA, Analia de Jesus. Lazer, Cultura e EFI: possibilidades dialógicas no espaço escola-comunidade. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, São Paulo, v. 3, n. 4, p. 141-150, dez. 2008.

SILVA, Lisandra Oliveira; MOLINA NETO, Vicente. O processo de identificação docente na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. **Educação & Realidade, EJA e educação profissional**. Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 209-231, jan./abr. 2010.

SILVA, Alan Camargo; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Possíveis relações entre corpo, saúde e o envelhecimento do professor de Educação Física. **Movimento**, v.18, n.2, p.187-204, 2012.

_____. Envelhecendo como professor de Educação Física: um olhar sobre o corpo e a profissão. **Rev. Educ. Fis. UEM**, v.21, n. 4, p.645-54, 2010.

SOUZA, Carolina Maciel. Educando o corpo desvalido: a Educação Física na história da privação de liberdade de crianças e jovens brasileiros. **Movimento**. Porto Alegre, v. 25, p. 01-12, 2019.

_____. **Educação física na medida socioeducativa de internação: um estudo sobre práticas educativas e mecanismos de resistência**. 2016. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à Lava-Jato**. Rio de Janeiro, RJ: Leya, 2017.

SOUZA, Carolina Maciel; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Educação Física e medida socioeducativa de internação: dilemas do cotidiano. **Imagens da Educação. Maringá**, vol. 9, n. 1, p. 93-109, 2019a.

_____. Desafios de uma professora de Educação Física na medida socioeducativa de internação. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 2, p. 166-181, 2019b.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, Dezembro, p. 209-244, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TANI, Go; MANOEL, Edison; KOKUBUN, Emanuel; PROENÇA, José Elias. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU: EdUSP, 1988.

VALLE, Mariana Cavaca Alves do. **A leitura literária de mulheres na EJA**. Artigo. Belo Horizonte Faculdade de Educação da UFMG 2010. Disponível em:

http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS8SKQDF/a_leitura_literaria_de_mulheres_na_eja.pdf?sequence=1. A

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. **O trabalho docente dos professores de educação física na rede municipal de ensino de porto alegre**: um estudo nas escolas do morro da cruz. 2001. 153 p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

WITTIZORECKI, Elisandro. **Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de educação física na escola de ensino fundamental: um estudo na Rede Municipal de Porto Alegre**. 2009. 227f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

WITTIZORECKI, Elisandro S. et al. Pesquisar exige interrogar-se: a narrativa como estratégia de pesquisa e formação do(a) pesquisador(a). **Revista Movimento**. Porto Alegre: v. 12, n.2, p. 9-34, maio/agosto de 2006.

WITTIZORECKI, Elisandro, MOLINA NETO, Vicente e BOSSLE, F. Mudanças sociais e o trabalho docente de professores de educação física na escola: estudo a partir de histórias de vida. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v.18, n. 1, jan/mar. 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/23894/17344>

WOLFF, Tatiana; BERNARDI, Guilherme; FRASSON, Jessica. O grupo F3P-EFICE e os estudos realizados nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS: há vinte anos lançando olhares para as singularidades e complexidades do trabalho docente e da prática pedagógica de professoras e professores de Educação Física. *In*: FONSECA, Denise Grosso da Fonseca; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; FRASSON, Jéssica Serafim; SILVA, Lisandra Oliveira; SILVA, Marlon André da; DIEHL, Vera Regina Oliveira; MOLINA NETO, Vicente. (Org.). **Trabalho docente em educação física**: questões contemporâneas. 1ed .Porto Alegre: Tomo Editorial, 2021, p. 25-44.

WOODS, Peter. **La escuela por dentro**: La etnografía de la investigación educativa. Espanha: Editora Paidós, 1995.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A ENTREVISTA

Nome do Colaborador: _____

Formação: _____

Idade: _____ Tempo de Magistério: _____

Tempo de Magistério na EJA: _____

Tempo de trabalho nesta escola: _____

Horas semanais de trabalho nesta escola: _____

Outra(s) escola(s) em que trabalha(ou): _____

1. Me conta um pouco da sua trajetória. Quem é você? Que fatos marcantes tu poderias me relatar e que fizeram que chegasse à docência?
2. Como foi a tua formação acadêmica? Que expectativas tinha ao início da graduação e como foi se inserindo no contexto da educação básica?
3. Me conta como foi a tua trajetória profissional. O que fizeste antes de ser professor do município e que saberes trouxe contigo e que considera relevante para o exercício da docência?
4. Me conta o que é a EJA. O que te encanta e te motiva nessa profissão e quais são os desafios encontrados?
5. Como entende as políticas públicas educacionais em Canoas? A BNCC? O Referencial do município de Canoas? A política de salários e progressão de carreira?
6. O que você pode dizer sobre as recentes políticas nacionais de emprego, de escolarização de renda e sua relação com a EJA? Como essas políticas interferem no teu trabalho docente?
7. Como funcionam as conversas que tens sobre as peculiaridades deste formato de educação com outros professores? Há algum momento específico para

planejarem? E com os membros da equipe diretiva? E com outros membros da comunidade escolar (parentes, funcionários,alunos)?

8. Explica-me sobre os alunos desta escola. Qual o seu perfil? Em que bairro moram? Quais as condições sociais em que viviam antes de chegar aqui? O que eles procuram com a escolarização?

9. Quais conhecimentos da Educação Física considera importante para os teus estudantes? Por que?

10. Conte-me como é a sua organização, em termos de planeamento da disciplina e planeamento com outros. Como são as aulas de Ed. Física para os estudantes com quem desenvolve suas aulas?

11. Como ocorrem as avaliações que fazes com os teus alunos? O que é importante ser avaliado?

12. Na tua opinião, por que os alunos que tens hoje não conseguiram concluir o Ensino Fundamental ou Médio no “tempo esperado”?

13. Como te sente dando aula para o para indivíduos da EJA? É a mesma coisa que atuar com o ensino regular? Te vê modificado de alguma forma após começar a atuar aqui?

14. Este último espaço é teu, para acrescentar ou comentar sobre qualquer assunto tratado - ou não - durante a entrevista.

**APÊNDICE B – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR À
MANTENEDORA E ÀS ESCOLAS**



ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Porto Alegre, de de 2020.

Prezados(as) Senhores(as):

Com satisfação apresentamos o professor PATRICK DA SILVEIRA GONÇALVES, mestrando de nosso Programa de Pós-Graduação que necessita autorização para realizar a coleta de dados de seu projeto de pesquisa O QUE QUER A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS? NARRATIVAS DE DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CANOAS / RS, para fins de aproveitamento no desenvolvimento de sua tese de doutorado.

Outrossim, informamos que o aluno está regularmente matriculado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Desde já, antecipamos nossos agradecimentos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Nome da Escola: _____

Nome do(a) Diretor(a): _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: Porto Alegre / RS

Telefone: (51) _____

Declaro que o Professor/Pesquisador Patrick da Silveira Gonçalves está autorizado a realizar a coleta de informações para a pesquisa intitulada O QUE QUER A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS? NARRATIVAS DE DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CANOAS / RS, a partir de _____, nesta Escola.

Tenho conhecimento de que a pesquisa objetiva compreender o trabalho docente do(a) professor(a) de Educação Física que atua nesta instituição de ensino e que desenvolve seu trabalho com sujeitos em regime semiaberto.

Para efetivar a coleta de informações, o professor/pesquisador terá permissão para acessar e analisar documentos, realizar entrevistas com os docentes e demais membros da comunidade escolar, assim como observar as aulas e o cotidiano desta escola.

Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos sujeitos colaboradores e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas.

As atividades do pesquisador deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Porto Alegre, _____ de _____ de 2020.

Assinatura e carimbo do representante legal da escola

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1/2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

1. Natureza da pesquisa: você está sendo convidado a participar da O QUE QUER A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS? NARRATIVAS DE DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CANOAS / RS, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS.

2. Participantes da pesquisa: O principal responsável pela pesquisa é o Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki, que pode ser encontrado em horário comercial no seguinte endereço: Rua Felizardo, 750; Bairro Jardim Botânico; Porto Alegre / RS; CEP 90690-200.

3. Sobre as entrevistas: Trabalharemos com entrevistas individuais, pré-agendadas, de acordo com sua disponibilidade, com duração entre 30 e 60 minutos, para colher informações sobre seu trabalho como professor de Educação Física. Esta entrevista será gravada, depois transcrita e posteriormente devolvida a você para conferir o que foi registrado.

4. Riscos e desconforto: Os riscos e desconfortos que possam haver por você participar da entrevista serão minimizados e não ocorrerá nenhuma intervenção fisiológica. O inconveniente maior será a dedicação de um tempo para responder às questões da entrevista. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde. A utilização da entrevista será posterior a sua validação e os dados, bem como sua participação no estudo podem ser retirados a qualquer momento bastando informar sua decisão.

5. Confidencialidade: Os dados obtidos serão utilizados pelos estudantes e professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS para a elaboração da dissertação de mestrado do aluno Patrick da Silveira Gonçalves e compor artigos científicos, capítulos de livros, entre outros

2/2

todas as etapas da pesquisa será preservada sua identidade, bem como as identidades de todas as pessoas por você referidas.

6. Benefícios: Ao participar desta pesquisa, você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que esta pesquisa apresente informações relevantes e, de algum modo, forneça subsídios às políticas públicas, às escolas, aos professores e a todos que de alguma forma estão ligados ao ambiente escolar para melhor operar neste cenário.

7. Despesas: você não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, preencha, por favor, os itens que seguem abaixo:

Eu, _____ acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li ou do que foi lido para mim, descrevendo o estudo O QUE QUER A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS? NARRATIVAS DE DOCENTES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CANOAS / RS.

Concordo voluntariamente em participar deste estudo, sabendo que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização do mesmo.

_____/_____/_____
Assinatura do sujeito Local Data

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito para a participação deste estudo.

_____/_____/_____
Assinatura do sujeito Local Data

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE E - ENTREVISTA COM O PROFESSOR OLIVEIRA

DATA: 02/11/2023

Duração: 1h26min

Local: Google Meet

Pesquisador: Olá, Professor. Gostaria de agradecer a disponibilidade de estarmos conversando sobre a minha pesquisa de doutorado e o aceite em ser um dos colaboradores desse estudo. Se me permite, gostaria de gravar a nossa conversa. É que daí fica mais fácil para conseguir fazer a transcrição depois, né?

Professor: Aham, pode gravar.. Eu abri, eu abri aqui no meu note o roteiro das questões para a Entrevista ali que tu mandou. eu estou com ela com ela aberta aqui também.

Pesq.: Perfeito... Maravilha... ali eu mandei também o termo de consentimento com a minha assinatura para um respaldo pra ti. Assim, pra te dizer, já de antemão, né? Que tudo... tanto teu nome, né?

Prof: Aham!

Pesq.: O local de trabalho... a gente vai respeitar essa confidencialidade aí, para que tu fique bem à vontade mesmo. De falar qualquer coisa, né? Que possa mencionar qualquer coisa, algo ruim, algo bom. Enfim, não é? Tudo isso. Os termos vão ser suprimidos para preservar sua integridade, não te colocar na em nenhuma situação que possa ser constrangedora ou, enfim, que possa gerar algum prejuízo, né? E também qualquer coisa que tu queira narrar, né? Eu vou transcrever e aí eu te coloco, eu te mando essa transcrição para que tu veja e valide ela, veja... daqui a pouco apareceu uma coisa ali e tu quer mudar, né? Tu achou que ficou de mau tom.

Tu pode mudar também, então é, é bem tranquilo em relação em relação a isso, né? Pensando sempre nessa confiança.. Certo?

Prof: Certo.

Pesq: Não sei se tu tens alguma dúvida assim antes da gente iniciar.

Prof: Não, não. Já mais ou menos, também sei, não é? Já ... Como é que se diz? Assim... eu estudei na UFRGS, ali tive as cadeiras de metodologias e tal, né? Então estou por dentro assim.

Pes.: Ah... Maravilha, né? Deve ter sido aluno, então, do Molina.

Prof.: O Molina! Molina eu encontrei ele agora. Hum... antes do primeiro turno, ali na lá em Porto Alegre, encontrei o Vicente Molina Neto. Ele era... Ele era meu treinador. Eu fui, eu fui. Como é? No futebol de campo da ESEF fui aluno, não é? Como é que é? Ele era meu, meu, meu treinador lá da equipe.

Pesq: Molina é um dos avaliadores que participou da minha banca de qualificação e agora, a tendência é que se mantenha. Ele se aposentou recentemente. Aí tem o Elisandro. É mais recente ali, né, que é o meu orientador, correto? Ali no termo também tem o contato dele.

Prof: Eu vi que tem o sobrenome [suprimido]. O meu sobrenome [suprimido].

Pesq.

(suprimido para garantir a confidencialidade)

Prof: O meu pai tinha 19 irmãos, né? Ele era o 19º,

Pesq: (suprimido para garantir a confidencialidade)

Prof: Eu sou de Rio Pardo, eu sou do interior também, mas eu acho que não, não. Se for parente, não é próximo assim não, não é? Pode ser de uma segunda geração aí.

Pesq: Certo, então, professor, te agradeço novamente e aí ali no nosso roteiro, não é? À primeira pergunta que é o teu nome eu já tenho, né? (suprimido para garantir a confidencialidade).

Prof: É... (suprimido nome completo) é, né

Pesq: Ou essa fala não, não. Perdão, pode falar.

Prof: Eu ia falar da minha formação ali para ti. Eu me formei na ESEF da UFRGS, em 2003, não é? Ham. Antes disso, eu tinha ali, já pegando a primeira, 'me conta um pouco da sua trajetória'. Antes disso, eu fazia engenharia mecânica na UFRGS. Não é? E aí eu. Foi fazer a seleção lá na Taurus lá me na época, o CIEE mandava o envelope fechado, lacrado e tu só ia pro endereço que tinha No envelope para ver o que que era. Aí cheguei lá, era Taurus, não é? Aí fiz lá uns 2, 3 dias de seleção, mas ali eu me caiu a ficha, assim, tipo assim, bah, vou estudar a minha vida inteira para fabricar armamento, não é? Aí eu ali na, na própria seleção, eu já comecei a pensar em trocar de curso. Aí tentei a transferência interna na UFRGS, mas era mais concorrido que o vestibular. Daí eu fiz o vestibular e entrei pelo vestibular. Isso em 97 e me formei em 2003, né? Ham, a minha idade é 52 anos, não é? E no tempo de magistério aqui no município de Canoas, que foi o primeiro que eu entrei, eu já estou há 15 anos, não é? E na EJA, eu estou há 10 anos indo para o 11º. É? E o tempo que eu tô na EJA, estou na na escola que eu quero que a é (suprimido para garantir a confidencialidade). É.. Desde o início. Eu estou há 15 anos ali já.

Pesq: Bah. bastante tempo, já.

Prof: E é... é ali, horas semanais na escola. Eu tenho 20 horas, não é? São 10 horas com educação física. E ali o nosso projeto é uma EJA híbrida, já é desde antes da pandemia.

Pesq. Entendi...

Prof: É, então sou professor de educação física... e as outras 10 horas eu fico tipo de tutor. A gente atende as a alguns alunos que não têm computador em casa com os Chromebooks da escola. Então sempre vai ter um horário, algum professor que está de tutor ali, não é? Então eu tenho 20 horas semanais e já trabalhei também na (suprimido o nome da instituição para garantir a confidencialidade), mas isso era num regular, né? Antes... e eu estou há 10 anos. Indo para o décimo primeiro também em Porto Alegre, eu dou aula de educação infantil lá.

Pesq: Que legal.

Prof: Tenho 40 horas de educação infantil em 2 escolas, não é? E o que que mais ali dá?

Pesq: Sobre o que ali que chamou atenção que tu falou sobre a questão do armamento ali, não é?"Eu vou me formar para sim para para fabricar armamento."

Prof: Isso.

Pesq: Por que é um objeto qualquer ou por que é o fato de ser uma arma?

Prof: É o fato de ser uma arma, né? De tu... bom, trabalhou, estudou uma vida inteira e daqui um pouco tá... tá sendo colaborador duma indústria armamentista, né? Isso aí, não é? isso aí para mim foi um divisor. O divisor de águas. Praticamente assim... na minha, não é? Porque assim... o que eu vou te dizer, eu na época de entrar pra fazer o vestibular, né? Eu tinha educação física sim, mas eu conhecia educação física lá do interior. Assim, só na escola, né, Ham? E aí, depois que eu vim

morar em Porto Alegre, ali, aí eu já conheci, já conheci nos clubes, né? nas academias... outras outras possibilidades. Não é? e eu também era muito tímido no... ali, com 17, 18 anos. Assim... não me via na frente de uma turma dando uma aula, não é? E aí eu, eu, eu tento, eu fiz vestibular para engenharia, entrei. E aí está, vou cursar. Era uma coisa que era só resolver cálculo... é coisa que eu tinha facilidade, não é? Então, isso aí me encaminhou para engenharia, mas aí chegou num nesse ponto aí que eu disse, não, não, eu acho que...

Pesq: Não tinha muito a ver contigo.

Prof: É, prefiro morrer feliz e morrer fazendo o que eu gosto.

Pesq: O que é meio até, eu diria assim, vendo todo esse movimento que a gente está vivendo hoje, né? Assim, de. De certa parte da população, querendo assim o armamento querendo, não é? Tá o fácil acesso e tu vindo do interior, é até meio que contraditório, não é? Porque geralmente tu imagina o pessoal do interior como sendo defensores, assim de uma política armamentista e tudo mais, né? E para ti foi um pouco ao contrário.

Prof: Foi o contrário, justamente o contrário.

Pesq: Maravilha. E assim... Tu falou que tu escolheu a engenharia, porque tu tinha essa afinidade com cálculos, não é? E depois a Educação física. Por que a Educação Física? Por que não Direito, por exemplo?

Prof: Porque assim... Eu, lá no lá no interior, eu participava do... tinha um clube de... eu jogava futebol de salão por um clube, eu jogava futebol de campo por outro clube. Na escola, eu jogava handebol, basquete, vôlei, tudo o que tinha, que ofereciam de treinamento no horário do contraturno eu fazia, né? Aí chegava na época das olimpíadas... Aí tem que fazer atletismo aqui. 'Tu não quer arremessar dardo? Tu arremessa bem no handebol!'. Daí eu ia pro dardo, né? Então eu já tinha essa afinidade com o esporte assim, né? Bem, bem, bem forte.

Pesq: É isso aí, daí já é mais típico assim, né? Geralmente a gente que é da Educação Física tem uma bagagem de ter a vivência com esporte, né? E acaba escolhendo pela Educação Física por conta disso, não é? E durante ali, na tua trajetória acadêmica, não é. Ali é a UFRGS, ela tem algumas peculiaridades também, né? Em relação a outras universidades, porque tem uma formação... eu diria que um tanto diferenciada. Não é? Porque... como é que eu posso dizer?

Prof: Eu tinha formação para tanto para bacharelado como na licenciatura, né? Tanto é que eu fiz um estágio no Grêmio e no Grêmio Náutico União não é? Aí o meu chefe do União me convidou depois para trabalhar na AABB. No Grêmio, era na escolinha de futebol do Grêmio. Ainda trabalhava na AABB com futebol e musculação. Não é? Eu estava na faculdade ainda e já tinha carteira assinada como instrutor de esportes lá na AABB, né? Então eu dava aula das seis da tarde até às dez e meia da noite. Depois estenderam até às onze, não é? Eu trabalhava e estudava de manhã e de tarde.

Pesq. E aí? Como é que foi assim esta tua virada para a licenciatura? Assim, para a parte mais da Educação Física escolar, daí?

Prof. Aí eu me formei na UFRGS. Na AABB que eu era carteira assinada... Já fui dispensado, porque daí já tinha que aumentar o salário, não é? Porque daí eu era instrutor, ia passar para professor. Aí trabalhei algum tempo na academia, mas ganhava só por hora. Não tinha vínculo de carteira nem nada, não é? Aí, isso aí já... já dá uma judiada no cara, não é? Eu conheci minha esposa e só tinha uma bicicleta. Claro... morava num apartamento mas disse para ela: 'só tenho uma bicicleta. Comecei a fazer concursos, não é? Fiz para o interior. Alguns cheguei a passar, mas cheguei a ir lá e não tinha nem casa pra alugar no lugar e o hotelzinho que tinha os quartos estavam todos lotados, né? Tudo ocupado. Aí, fiz aqui para Canoas. A minha esposa, conheci em Porto Alegre, mas a família dela é daqui (Canoas). E ela tinha vontade de voltar para cá, não é? E nesse meio tempo, ela engravidou. E aí, bem no início da gravidez dela, já me chamaram para ser professor aqui do município. Aí já mudou as coisas, né? Daí eu continuei,

trabalhando à noite na academia, em Porto Alegre, e no município durante a manhã e à tarde. Aí quando a minha filha estava com 1 ano, eu saí da academia de Porto Alegre. Fiquei só 40 horas aqui por um bom período. Assim, né? Até para curtir o crescimento da filha. Depois prestei 'vestibular' para o município de Porto Alegre. Não é que alguns, meu segundo veículo que eu tenho, eu tenho 40 horas lá agora e 20 à noite aqui, né?

Pesq. E tirando assim, aquela tua experiência... Quer dizer, tua quase experiência de estágio ali na Taurus... Essas tuas experiências... Antes tu chegou a ter alguma ou algum outro trabalho, né? Pode ser até de repente, na adolescência, alguma coisa que te garantisse a subsistência, assim, para garantir verba, renda.

Prof: Na adolescência eu ajudava muito o meu pai. Ele tinha um escritório de contabilidade e ele tinha xerox, plastificação, encadernação, não é? E aí, volta e meia eu ia ajudar ele lá para. Porque às vezes ele tinha uma, ele tinha uma funcionária, uma outra ajudante assim, mas às vezes ele ia viajar, ou ela tinha que fazer alguma coisa e aí pra ele poder ir ao banco e a delegacia, o que na época ainda fazia o emplacamento, era na delegacia. Aí eu ficava no escritório também pra ele, né? Antes de vir para cá (Porto Alegre).

Pesq: Maravilha. E tu acha assim, não é? Resgatando agora essa tua memória? Assim, essas tuas experiências que tu teve, que isso influencia de certa forma na tua perspectiva, na forma como tu enxerga a docência, na forma como tu enxerga os teus alunos, ou tu acha que não tem nada a ver?

Prof: Não, não. Até tem a ver, sim. Porque o meu pai era professor também. Ele dava aula de contabilidade à noite também numa escola... uma escola técnica de contabilidade mesmo. Era uma escola cenicista, não é? Então, também tem uma, como é? Tem uma veia, ainda, do velho comigo.

Pesq: Show de bola. Agora assim, não é? Falando mais especificamente ali da EJA, não é? Como é que tu vê essa modalidade de ensino? Tu já tá lá há um bom

tempo... O que tem mudado aí ao longo dos tempos? Assim, era mais para os adultos.. Agora, né? Antes era mais para idosos, na verdade, né? E agora?

Prof: Agora já tem bastante adolescente, né? Já é mais de 50% de adolescentes, né? Mas, vendo assim, continua tendo adultos assim? E... mas eu acho assim, eu acho muito importante aquela coisa. Porque a vida das pessoas não é linear, não é? tipo assim... Às vezes a nossa é tipo assim: tu planeja casar, estudar antes e tal. E aí tem pessoas que têm uma gravidez antes, ou vira pai muito cedo, né? E aí, isso aí já muda tudo. A trajetória da pessoa, né? Então, até a nossa EJA é à distância... semipresencial. A, como é que se diz... pega muito esse pessoal, não é? Quem tem pouco tempo para estudar ou tem que cuidar de alguém e estudar ou, às vezes, não pode vir na aula, porque é que tinha que ter que cuidar de alguém, ajudar alguém, né? Isso aí tem bastante, tem muito.

Pesq: E o que te motiva? A ser professor da EJA? Porque... bom, já tem 40 horas lá no município de Porto Alegre, que tem uma boa renda, né? Assim, mas tu ainda fica te dedicando, aí a mais 20 horas, né? Se deslocando para trabalhar de noite no município de Canoas, que não é o mesmo das outras escolas...

Prof: Tem uma coisa que quando eu vim para aqui para Canoas, que me chamaram no concurso Nós já estávamos inscritos num programa de habitação aqui do município. E já peguei uma escola próxima a esse endereço, entendeu? Demoro 4 minutos da minha casa até a escola, não é? Embora seja no outro bairro. Chega eu moro na [suprimido bairro] e a escola no [suprimido bairro], né? Então isso aí também é uma coisa... eu não tenho que me deslocar muito, não é? Eu saio 10 e meia da noite e 10 e 35 estou em casa. Então... isso aí também é uma parte, não é? Mas a coisa de trabalhar com a EJA... é que você já trabalhou e conhece o regular, não é? O regular é mais desgastante. Tu pega aquela criança que está fora de idade e série, ali, que dá mais trabalho, né? Daí tu pede para fazer uma atividade.. 'eu não vou fazer', daí o outro do lado: 'se tu não vai fazer, você não vai fazer, eu também não vou fazer'. E aí já quer ir pro banheiro? Já querem circular, né? E na EJA não tem isso. Até quando vem esses casos, assim, meio problemáticos, entre aspas, não

é? Do dia para a noite. Ali, eles, ligeirinho, entram na linha. Porque com os adultos... Aquilo que eles faziam lá com os outros, ali não cabe, né? Então é muito, muito tranquilo. Assim. A relação com os alunos também, né?

Pesq: E deixa eu pegar aqui, viu que é? Estou meio que mudando as perguntas, mas a gente está seguindo aquele roteiro. Eu estou mais ou menos na quatro ali, né? Quais são os principais desafios que tu vê? O que é mais difícil, o que é complicado dentro do contexto da EJA?

Prof. Uma coisa assim, pra atualmente, né? Pós-pandemia.. para mim agora eu vejo que tem uma mudança muito significativa assim, em função da atividade prática de de ginásio. Como a escola oferece os Chromebooks para eles fazerem atividades. E eles têm a possibilidade de ter um tutor lá. Às vezes eles pedem: 'Ah, professora, eu posso ir lá na biblioteca pegar um Chrome ou ir lá com um tutor para fazer atividade que está atrasada?' Então, assim, tá diminuindo gradativamente aquela pessoa que quer ir lá praticar mesmo, ir pro ginásio não é? E antes pandemia, não. Antes eles brigavam pela quadra, sabe? E agora, às vezes a quadra está lá com 8 ou 10. Às vezes não forma nem 2 times, não é? Agora descobri que dá para dividir a quadra. Uma rede de vôlei eu coloco na transversal e o outro lado fica livre com as goleiras assim, né? Então... isso aí tem, é uma coisa que atualmente está modificando. Até eu falei com a professora, com a orientadora lá.. De repente, para o próximo semestre, se criar uma outra estratégia para ver se a gente consegue fazer eles voltarem a praticar mais uma atividade, assim, não é? Aproveitando o espaço da escola. Porque o que eles querem agora, geralmente é terminar o material que está lá, on-line, que está à disposição e que eles tem o recurso de buscar um Chrome ou a internet. Às vezes não é nem o Chrome, é a internet da escola, um celular. Não é?

Pesq: Sim... interessante assim, não é? Eu estava pensando aqui agora. Será que essa mudança de comportamento é porque as pessoas se acomodaram com a questão da pandemia ou não? Não sei se esse é o termo.

Prof: Eu acho que tem um percentual disso também, tá bem?

Pesq: Porque daqui a pouco eles intensificaram ainda mais o trabalho deles, porque eu vi muita gente, pelo menos os meus alunos ali da universidade, estavam pegando tudo quanto era trabalho. Porque ficou muito difícil conseguir dinheiro naquela pandemia que fechou a academia, fechou tudo, né?

Prof: Sim.

Pesq: E eu via que tinha alguns assim, que demonstrava estar bem exaustos, assim, bem cansados.

Prof: Isso aí! isso aí também tem. É tem esse ponto assim: 'Ah, professor, eu estou hoje, eu estou cansado. hoje eu posso ficar aqui ou lá na biblioteca?' Não... Claro... não é? Como é que é... Para nós, o que está tudo bem, é ele estar ali. Tem que tá ali conosco, né? Não é não, não, não tem essa a obrigatoriedade. Dia sim, dia não, tem que ir lá fazer... tem que ir lá fazer... Isso aí, a gente vai trabalhando devagarinho com eles.

Pesq: E como é que está assim, não é? Tu falou dessas mudanças de políticas, né? Da EJA, como é que está esse cenário hoje em Canoas, né? Na parte da educação tá com ruim, né? Como é que tá a questão do currículo? Tu acha que ele está adaptado, como é que ele é, né, professor?

Prof.: Nós temos uma reunião semanal de planejamento, onde só é somente os professores. Agora é na terça-feira. Antigamente era na sexta, né? Então, é a supervisão, a orientadora e também à direção, à vice-diretora da noite, reunidos com o nós. Ontem a gente estava em reunião também, né? Então a gente planeja. Tem temas transversais, não é? E a gente trabalha. Já foi... no início, quando o projeto era piloto, era quinzenal o eixo temático. Aí depois, com a pandemia, praticamente virou semanal, né? E agora a gente está fazendo mais ou menos um a cada 20 dias, 3 semanas, assim, o tema que fica o material lá no classroom, não é? Então, eu não

sei, assim é porque agora tem mais de escolas interessadas no nosso projeto. O nosso projeto é o único no município, é só nossa escola. Ele tá... como é que se diz... no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola. E agora a gente vê que tem mais gente interessada. Mais escolas interessadas em aplicar ele a partir do ano que vem já.

Pesq: Tu fala.... Essa questão do hibridismo?

Prof: Isso. No semestre passado, nossa M4, que é o nono ano, formou 24 alunos. Para uma EJA é um número bem bom, não é? Então, é isso aí, eu acho que somos um pouco diferenciados em relação ao município todo. Assim... que tem uma EJA mais estruturada em relação à como era antigamente. Assim, né?

Pesq: Sim. E tu achas que o aprendizado deles é o mesmo? Ou, por ser online, eles têm mais dificuldade ou mais facilidade para lidar?

Prof: Os jovens já têm mais facilidade, né? O pessoal de mais idade que tem mais dificuldade. Mas quando eles se dedicam, eles a é uma coisa que acrescenta mais no currículo deles também, né? De saber mexer num computador. É uma alfabetização da informática. Assim como é que eu posso dizer?

Pesq: Alfabetização digital que eles falam, não?

Prof: Isso aí! Digital.

Pesq: Eles (os estudantes) têm assim um curso preparatório para esse modelo de ensino? Para mexer no computador e acessar o Classroom?

Prof: Não, não. A gente vai preparando eles. Tipo assim... a gente tem uma turma de alfabetização e pós-alfabetização também, né? Aí, ali a gente já vai aos poucos tentando inserir eles para quando entrarem ali na M1, M2, M3 e M4 já terem uma

noção de informática, não é? Mas, logo que se criou o projeto, eles não tinham noção nenhuma. A gente ia ensinando. No andar da carruagem ali, né?

Pesq: E em relação assim, a carreira docente, como é que está a Canoas hoje? Porque teve algumas mudanças ultimamente, não?

Prof: É, eu vi aqui a questão. Eu sou dos concursados antigos, né? Eu não migrei nem nada, né? Tem colegas meus que migraram. Canoas tem, tipo... dois salários diferentes para a mesma função, né? Que? Antes das mudanças na legislação trabalhista, era uma coisa que não podia ter, não é? Não existia isso antes, não é? Então, eu praticamente ganho menos que os meus colegas que fazem a mesma função que é a minha, mas todo um plano de carreira que, a longo prazo, terá mais benefícios no futuro, entendeu?

Pesq: Sim. Eu lembro que quando estava em Esteio, assim que saiu essa notícia, eu tinha muitas colegas de Canoas, aí havia essas duas comparações, não é? O salário inicial era cinco mil e pouco, mas não havia uma progressão que fosse vantajosa a longo prazo como havia para os professores mais antigos.

Prof: Isso. Exatamente isso.

Prof: É... nesse outro concurso que é o novo, como eles chamam, né? As pessoas não podem ter um FG (função gratificada). Elas podem ficar naquele cargo ali. Não podem mudar para uma função de supervisão ou de uma orientação. Até aí... Tem que ser um concurso de supervisão. Não é? Cada um no seu lugar.

Pesq: Alguns municípios estão fazendo já o concurso assim, para gestor de escola. Acho que Esteio já está com o processo. Não é? Para ser uma espécie de diretor. Como é que tá o processo de Canoas? É por eleição ou em outro formato?

Prof: Tá mudando também. Eles... como é que se diz... a Câmara de vereadores mudou. Antes era uma eleição e agora vai ser tipo uma indicação do prefeito ou de

alguém e também tem que ter um curso. Um curso desse estilo aí. Um curso feito, também.

Pesq: Em Esteio está funcionando assim: todos os interessados se candidatam, não é? Tem que ter esse curso também. E daí vão fazer uma prova, tipo um concurso público. E aqueles aprovados vão ser escolhidos pelo prefeito. Não necessariamente vai seguir uma ordem de aprovação no processo seletivo

Prof: sim, sim.

Pesq: Tá bem complicado ali, essa questão. O pessoal não tem aderido muito a essa ideia.

Prof: E outra coisa que antes era um concurso do tipo o meu, de 20 horas, né? E os concursos novos são tudo de 40 horas, o que está gerando uma alta rotatividade. Assim, os professores às vezes têm trocado... Têm entrado e não têm ficado muito tempo no município, não. Não foi uma coisa que agregou, eu acho que desestimulou até.

Pesq: Sim, porque daí tu fica, fica preso o dia todo. Ali tu não consegue assumir em outro local.

Prof: Isso... não consegue fazer outras coisas, outro município ou outra atividade até. Não é?

Pesq: Perfeito, e aí não é? A gente está com um clima assim, meio belicoso. Ainda não é de política e tudo mais. A nível nacional, assim, como é que tu vê essa questão assim do emprego, do desemprego, dos processos de escolarização, do processo?

Prof: É justamente essa questão ali que nem eu te falei, né, que quando eu saí do clube ali, com carteira assinada, já não consegui entrar numa academia com uma

carteira assinada, não é? Aí, era tipo assim, tem isso aqui. Tu quer? não quer? pega ou larga, não é? Tipo uma precarização na forma de trabalho. Agora, ainda tem o trabalho intermitente, tem outras coisas assim, que dá uma precarizada, não é? Te dá uma insegurança em relação ao futuro, não é? De... será que daqui um pouco não me dá? É que nem eu... Coloquei o marca-passo, não é? Eu tenho marcapasso. Se eu não tivesse assim, com uma estabilidade, me daria uma preocupação maior ainda. É até uma questão de saúde.

Pesq: E essas questões afetam muito os alunos? Teus alunos ali. Como é que tu vê isso?

Prof: Cara, eu vejo que eles estão sempre batalhando, né? A gente tem bastante alunos de várias áreas. Tem gente que trabalha com reciclagem. Tem gente que trabalha no caminhão do lixo. Tem gente que né... aí no caminhão do lixo já são as terceirizadas, né, que daqui um pouco ele, o dinheiro está lá para eles receberem, mas os caras atrasam ou não pagam. Não pagam o vale ou atrasam o vale. É uma, é uma coisa assim, cada vez mais precária.

Pesq: E isso faz parte, aproveitando, não é? Já o gancho... isso, essas condições, fazem parte do currículo escolar ou não? Vocês chegam a conversar alguma coisa? Ou daqui a pouco também, né? A gente sabe que estão vivendo um momento assim, bem delicados que qualquer coisa que tu fale pode inflamar e uma aham é, rapaziada.

Prof: Que nem, tipo assim, a gente tem... às vezes é um eixo sobre o trabalho ali as condições, né? Aí na minha, na educação física, geralmente eu falo assim sobre a ginástica laboral, não é? Que é... conforme o trabalho, eles têm direito a um repouso ali... um tempinho de, né? Então é esse tipo de coisa que a gente trabalha assim, né? Se eles quiserem parar de fumar, eles podem procurar o SUS, não é? Procurar um posto de saúde. Então também é uma coisa que surge, Volta e meia a gente toca nos assuntos assim, né? E mas como que eu tô querendo falar.. assim, né, Ham? Daqui um pouco o pessoal tá achando que tu está fazendo uma

politicagem ali, não é? A gente tem que cuidar assim. Qualquer coisa que a gente fala, não é? Pode ser entendido de um jeito ou de outro. Aí, né? É como eles dizem, né, pode até acabar sendo cancelado

Pesq: É meio complicado, mas é interessante, assim, que tu trabalhe isso com eles, né? Até para eles também entenderem dos direitos e tudo o mais.

Prof: É... Outra coisa, assim que já estive em uma sala de aula. Em relação ao tabagismo, né? Que o SUS pra eles parar de fumar. Eles podem receber o adesivo, tem todo um apoio. Se eles quiserem parar de fumar, eles podem procurar o SUS, procurar um posto de saúde. Então, também é uma coisa que surge, volta e meia, porque geralmente no início do ano tem aquelas orientações na escola. Não pode fumar na escola. Não pode isso, não pode aquilo, não é? Tem que estar sempre chamando atenção e sempre tem um querendo fumar.

Pesq: Sempre tem, né? Eu lembro quando trabalhava lá de noite, sempre tinha um, tinha um cantinho da fumaça lá na escola.

Prof: Um fumódromo.

Pesq: Exato. Um fumódromo lá que o pessoal se acostumava, se acostumou a ir no cantinho. E, claro, a gente fica imaginando assim que é um, é um vício, não é?

Prof: É, não é? um vício.

Pesq: E aí, dentro da escola, tu fica com aquilo também, não é? Bom, tu vai. Que nem tu falou ali, não é? O fato dele estar aqui já é uma grande vitória. Se ele sai para a rua para fumar, daqui a pouco ele nem volta, não é?

Prof: Daqui a pouco, se tu fica apertando tanto ele que ele não, né? O que é, que tipo? Assim, às vezes é só falar para eles 'cuida para não deixar aí a mutuca de

cigarro que amanhã tem criança aqui, né?' Daqui a pouco tão pegando e botando na boca aí.

Pesq: É complicado. Em relação ao que falou... que tem os planejamentos, não é? E tudo mais com os outros profs não é? Semanais. Com a prefeitura assim eu sei que a prefeitura tem aquela escola de formação de professores, né? Tem alguma coisa específica para EJA?

Prof: Agora mesmo... dia... semana que vem vai ter uma formação, pra EJA. Quase a semana toda. Eu acho que de segunda à quinta-feira, só não tem na sexta, sexta a gente já tem aula. Não é? Vai ter presencial e vai ter online também na semana que vem.

Pesq: E é sobre alguma temática específica ou são são?

Prof: Várias. São várias temáticas Até a nossa escola vai se inscrever para apresentar em dois momentos. São 20 minutos para cada escola, mais ou menos, aí a colega que era a nossa vice-diretora se inscreveu para falar um pouco. E a gente também vai falar um pouco do nosso projeto, esse híbrido.

Pesq: Legal! É aberto ao público ou não? Até fiquei interessado em assistir.

Prof: Eu vou, eu vou te mandar aqui. Eu vou, eu vou abrir o e-mail, eu vou te mandar aí. Eu sei que tem uma inscrição. Qualquer coisa, você pode perguntar para a Mariah que é quem está organizando.

Prof: Maravilha. Vou falar com ela, sim, sobre essa informação. Acho que é bem interessante. Até para eu entender mais também como é que está pensada a formação para os professores, né? Bom... sobre os alunos ali, tu falou que eles têm uma idade assim bem variada, não é? Muitos jovens, 50% ali, mais ou menos de jovens.O (suprimido nome da escola) fica em qual bairro?

Prof: Fica no bairro (suprimido nome do bairro).

Pesq: E os alunos, eles são...

Prof: São basicamente dali. Como que diz... ali na parte... agora não sei te falar os setores, mas eu sei que é depois do Jussara, ali, que é lá embaixo, o pessoal já vai para o (suprimido nome da instituição de ensino), que também tem EJA, o pessoal mais de cima é os que são a nossa clientela.

Pesq: O trabalho deles é basicamente esse trabalho, assim, informal, não é?.

Prof: Até que não. Tem gente que trabalha em papelaria, tem gente que trabalha em supermercado, né? Empacotador. Tem caixa, né? Tem uma variedade assim de gente também, muito do comércio... de comércio.

Pesq: E por que eles procuram a EJA? Qual é o objetivo deles?

Prof: Para uns, até o patrão que exige, né? Outros Querem mesmo estudar, não é? Tem outros que como é que eu vou te dizer? A gente tem uns que a gente diz que vem só pela comida, tem uns cara, acho, que vem só pela comida, não é?

Pesq: Eu também tinha esses perfis aí, não é? Tinha alguns até que era uma motivação meio pessoal. Queria aprender a ler e escrever para tirar carteira.

Prof: Aham. Então, acredito que a gente já teve um aluno. Depois da formatura a gente descobriu que ele já tinha, ele já tinha o segundo grau e ele estava lá porque a esposa estava lá e ele queria incentivar a esposa a concluir.

Pesq: Muito legal. Eu tinha alguns casos assim de mães de alunos.

Prof: A gente tem também... acontece.

Pesq: E aí, assim, para para o filho, não desistir, mãe vai junto para ajudar.

Prof: Aham.

Pesq: E em relação à educação física, não é? Tu deu alguma alguma... um spoiler ali da ginástica laboral, dos direitos, não é? Em relação ao capitalismo e tudo mais. Quais são os conteúdos ali que tu considera interessante para esses alunos? Não é? E como é que essa esses conteúdos vão reverberar lá no contexto social deles?

Prof: A gente usa a importância da atividade física, que todo semestre tem, né? Não nos quatro módulos. Aí a gente faz uma variedade, assim, da importância da dança, da luta. Não é? Tem muitos que gostam desses MMA (Mixed Martial Arts, Artes Marciais Mistas, em tradução livre), essas coisas assim. E tem gente que às vezes quer... 'Ah, professor, a gente podia dançar, né? A gente podia fazer isso, podia fazer aquilo' e aí a gente coloca ali também na nessa parte do do material que vai no classroom ali, né? Geralmente eu procuro um artigo que não seja muito extenso, né? E não use uma linguagem mais elaborada... Assim, mais didática mesmo, né? E que a gente coloca lá. Às vezes vai um vídeo também... Alguma tipo assim é. No atletismo, o dardo... vai ver um vídeo... vai um vídeo de um arremesso de disco, Alguma coisa que a gente consegue colocar lá pegando do YouTube alguma coisa também.

Pesq: E aí, como é que tu tu vê assim, isso a modificando a vida deles, né? Ou de repente, não faz sentido para eles, eles têm dificuldade em relacionar?

Prof: É, mas é tipo assim, ó... Uma senhora mesmo lá, que, que é uma das fumantes, né? Aí eu coloquei uma pergunta lá bem no início, assim: 'fazia alguma atividade física antes da pandemia? E depois da pandemia, está fazendo alguma atividade física?' Ela começou a caminhar, né? Ela disse 'ó, professor. Eu não parei de fumar, mas eu estou caminhando', Então, é uma coisa que às vezes tu recebe uma devolutiva assim, não é?

Pesq: Maravilha. E tu falou ali que tem um planejamento e tudo mais. Eu só não entendi muito bem.... As aulas, de educação física, ocorrem um pouco no Class, um pouco presencial?

Prof: Assim, eu vou te dizer como é que começou o projeto piloto. O projeto piloto, quando era quinzenal, eu atendia duas turmas numa semana e colocava material para outras duas lá no lá no Classroom, né? No caso, não era nem o Class, era o era, o Moodle. Aí, depois, na outra semana, quem estava no Class, no Moodle, vinha para atividade no ginásio e teria um material para eles lá na plataforma. Não é? Aí, depois, com a pandemia, ficou só semanal, toda a semana, com o material. Agora voltou para essa forma, mas aí toda semana... quer dizer, abre uma quinzena, que no caso são três semanas agora. E aí eu, a gente coloca o material para eles lá (no Class) e eu atendo eles toda a semana no presencial. Né? Daí justamente aquela coisa que eu te falei, se ele quiser pegar um Chromebook e ir para biblioteca fazer atividade ali, tanto minha como das outras matérias, ele pode ir lá.

Pesq: E as avaliações? O que é avaliado desses alunos? Como é que tu avalia? É através de provas? Pareceres?

Prof: Assim, ó.... Como é que eu vou te dizer... Por área de conhecimento, né? As linguagens... a educação física está dentro das linguagens, né? que é português, inglês, educação artística e educação física. Aí a gente tenta avaliar eles num todo. Não é? Agora, com a pandemia, a gente começou a fazer uma prova também, uma prova objetiva. Geralmente era um questionário no Google, né? Mas a gente está voltando mais ou menos para o que era antes. Assim, não é... Como é que se diz... quem não cumpriu ali, não conseguiu fazer tudo? Aquela coisa vai ter um período de uma... Como é que é... tipo uma revisão e uma recuperação?

Pesq: Uma recuperação?

Prof: É.

Pesq: Perfeito. E assim... Em relação a todas essas mudanças, não é? Como é que tu, tu... não sei... se tu já tinhas essa familiaridade com o computador antes, se fez um curso ou foi aprendendo na marra, durante a pandemia?

Prof: Na realidade, eu era um zero à esquerda com a informática. Não antes da pandemia, né? Antes de trocar pro para a plataforma, ali, pro moodle. E foi em 2017, que foi para o moodle, né? Mas daí eu... aquela coisa, se tu tem interesse, tu vai atrás e tu busca, não é? A gente tem uma colega lá que tem dificuldade até hoje, não é? Até a gente tem que estar sempre ajudando ela e coisa e tal. E eu aprendi. Eu aprendi ligeiro. Assim, praticamente eu fui bem... Assim. Como se diz... eu, fazendo uma reavaliação minha, eu fui muito bem, tanto é que lá na escola, em Porto Alegre, quando surgiu a pandemia, eu criei o drive para as duas escolas que eu trabalhava e estão trabalhando até hoje no drive que eu criei.

Pesq: É, não é? Para o pessoal que já estava assim, mais familiarizado foi mais fácil.

Prof: Os *meets*⁴⁰. Os *meets*, também. Os *meets* na pandemia, eu quem fazia os links ali. Daí fazia o link e mandava por e-mail também. O convite para ficar registrado, né? Que a pessoa recebeu. Porque tinha aquela coisa também. Daqui um pouco a pessoa não aparecia no *meet*, não recebia. Daí foi recebido no e-mail institucional dela também.

Pesq: Voltando ali sobre a questão dos alunos. Por que tu acredita que esses alunos, eles não concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio?

Prof: Aí é que nem eu te falei, né? Muita, muita gravidez, né? Ham, muitos tendo que trabalhar já muito jovens para ajudar a família. Não é? Isso aí, tem bastante também. Hã, temos um caso ali que o rapaz, tem uma paralisia cerebral, não é? Há

⁴⁰À palavra *meet* o professor Oliveira se refere aos momentos de conferência virtual em rede realizada pela plataforma de transmissão de áudio e vídeo simultâneo Google Meet.

aqueles que a família sempre botou ele para baixo, nunca incentivou ele. Não é? Aqueles que disseram: 'não, não, tu não consegue. Tu não pode ir'. Tem. Tem isso aí também, não é? Isso aí é mais raro mas ainda tem, não é? E? Eu acho que é basicamente esses dois perfis assim, não é? E o do aluno ali que era problemático no ensino assim regular ali que... que volta e meia... Ó, vai vim um lado dia lá que ele não está. Não está muito... como se diz... está importunando lá.

Pesq: Na minha experiência, tinha muito disso, né? 'Ah, esse aqui não precisa se preocupar porque ano que vem ele vai para a EJA, não é? E era meio que uma espécie de um reformatório assim, né?

Prof: Aham, 'lá eles vão dar um jeito nele'. É tipo... quando no nosso tempo ele vai pro quartel, ele endireita.

Pesq: Não. E tem ainda essa cultura dentro da ali, das escolas regulares da da rede? Assim, essa coisa de 'ah.. não está dando certo aqui, vão mandar para EJA que é melhor assim'.

Prof: Eu não sei porque eu agora faz onze anos que eu não estou mais no regular, né? Eu só vou à noite ali mesmo, no município de Canoas. Não é? Que a minha carga horária eu passo em Porto Alegre pela manhã e pela pela tarde.

Pesq: Maravilha.

Prof: Se eu tivesse te falando isso, eu estaria especulando.

Pesq: É, eu sei, é que eu trabalhava na mesma escola, não é? Então, lá eu até dizia, não é para mim, não tanto fácil atenderem de dia ou de noite, porque é o mesmo. Não sou eu, né?

Prof: Aham. Eu entendi.

Pesq: Há. Tu falou ali sobre a questão da gravidez e do trabalho, não é? Aham com acha que existe alguma perspectiva de mudança? Assim, social para que essas jovens aí não engravidem tão cedo ou que esses jovens não precisem trabalhar tão cedo e abandonar sua escola?

Prof: Eu, assim, eu acho que não. Eu acho que isso aí é uma coisa também que é da natureza da pessoa assim, né? Ham.. Da educação, sei lá. Não é? E, às vezes acontece, não é? A menina lá se envolve e quando vê está grávida, não é? O menino.. Lá já aconteceu também de o menino novinho engravidar uma mais velha lá, né? E aí? Muda tudo na vida dele.

Pesq: Maravilha. E... assim não é? Uma penúltima pergunta que também não quero te atrapalhar muito aí nesse teu, no teu feriado. Como é que tu te sente assim? Dando aula pra EJA, né? É a mesma coisa que o ensino regular. Tu... assim... vê que a tua compreensão de mundo, ela mudou quando tu entrou para EJA ou reforçou ou te reconstruiu, enfim?.

Prof: Assim, ó. Eu acho muito gratificante trabalhar na EJA como também na educação infantil. Assim... eu vejo que lá eu faço a diferença, muito mais do que quando eu estava trabalhando no regular. O regular era muito esforço para pouco retorno. Assim, né? E na EJA ali tu vê... principalmente assim, ó, quando tá lá, no período, perto da formatura. Assim, né? O que é aquelas criaturas evoluíram? Avançaram, né? E lá com os pequenos também. Que tu vê assim a como eles melhoraram com os limites, não é? A gente diz os limites e as bordas, assim que quando eles chegam, né, são muito brigões e coisa... e quando tu tá lá no final, lá com tuas as atividades e coisa, a turma já anda mais. É como é que se diz, não é? Não enquadrada assim, mais mais redondinha assim, sabe? A coisa funciona. Eles têm uma autonomia também, não é? Eu ia te falar aqui na última questão, tua ali que vocês têm, deixa eu colocar lá....

Pesq: Na questão o espaço é teu para acrescentar ou comentar qualquer assunto?

Prof: Isso! Eu não sei se tu ia me perguntar essa para o último. Que é lá na escola, em Porto Alegre, na infantil, a gente teve em um período, os estagiários de história que eles trabalhavam junto com as crianças lá, né? E eles fizeram um trabalho junto com as famílias que já tiveram alunos lá na escola. Há mais tempo. Fazendo um resgate de como é que foi a escola infantil, para eles não é? E aí muitas famílias relataram que as crianças que... da mesma família assim... que umas tiveram a educação na escola infantil e aí, comparada com os irmãos que não tiveram, eles disseram que elas que tiveram na infantil tiveram uma autonomia muito maior assim, tipo... de sair de casa mais cedo, de ir trabalhar, de até casarem, né? E enquanto que os outros que não fizeram parte da educação infantil ali, ficaram mais tempo morando em casa, muitos não casaram. Fica uma coisa mais... mais dependente da família, entendeu?

Pesq: Não... entendi. Uma informação interessantíssima. Essa é ali em Porto Alegre também era. Provavelmente sim, né? Tu trabalha mais na região periférica.

Prof: Isso... é... Trabalho no Mário, Mário Quintana. Lá... que era um dos bairros mais violentos de Porto Alegre, né? Também do estado. Assim como e quando eu vi a morar aqui em Porto... aqui em Canoas e trabalhar ali no Guajuviras, eu abri um jornal ali, era uma matéria, era um jornal, aquele lá... o Diário Gaúcho, uma matéria de... que tinha no final de semana... ou até que ele... não, aquele que... até aquele período do ano ali, que era maio. Ham, Mathias (Mathias Velho, bairro de Canoas) tinha 24 assassinatos e o Guajuvira, 22, não é? É. E era a questão da violência naquela época nos bairros. Claro... Daí depois veio o Jairo Jorge (prefeito) fez um... implementou uma política lá que tinha uns os pontos que escutava os tiros e fazia uma triangulação e mandava até uma ambulância para o local, se precisasse tal, e daí eu notei uma diminuída, não é? Então eu tenho essa característica de trabalhar nos bairros bem violentos assim, né?

Pesq: Não é tu que leva a violência lá, não?

Prof: Não, não... Eu chego depois.

Pesq: E como é que... Aproveitando assim, né? Que isso aí me chamou atenção, como é que te vê assim nesse espaço?

Prof: Cara, olha só... Ham, eu me lembro quando logo eu fui trabalhar em Porto Alegre. Lá não é? O cara que era dos serviços gerais da escola, ele era do bairro, não é? E aí tinham assaltado um dos enfermeiros, do posto de saúde, roubaram o carro dele. Eu estava comprando um carro zero. Eu disse para ele... 'o meu, não vão me assaltar aqui, não? Vão me roubar meu carro aqui? Quando eu chegar para trabalhar?' Ele disse: 'não, não, não te preocupa que tu tu dá aula para as duas filhas do do Minhoca', que é era o cara... era o cara que comandava o tráfico na... Ninguém vai botar a mão aqui com nós aqui na escola. Não te preocupa que as gurias dele trabalham aqui... trabalham, não. Estudam aqui, não é? Então, a gente já chega pelo menos sabendo que tu tá no lugar. Embora o bairro seja perigoso, ainda é respeitado pela...

Pesq: Tem um código de ética?

Prof: Próprio ali. Que é próprio lá, isso aí.

Pesq: É um. Eu trabalhava assim. Também trabalhei com muita gente. Muitos alunos faleceram, inclusive de... tráfico..

Prof: Ah... Nós também.

Pesq: Por conta da criminalidade.

Prof: Não é? Eu entendi, eu também tenho.

Pesq: E não sei se tu te lembra também daqueles que foram... que cavaram a própria cova e aí colocaram...

Prof: Aham...

Pesq: Colocaram fogo neles... Eram os meus alunos ali da de Esteio.

Prof: E lá na nossa... Teve uma época que... Tu se lembra que estavam esquartejando?

Pesq: Sim.

Prof: E largando as cabeças... Era lá do nosso bairro também.

Pesq: É? E é uma. Como é que posso dizer... É meio tenso assim, trabalhar assim porque não é para qualquer um, não é? Às vezes o professor chega aí e fica assim... Eu sei de muitos professores que chegam em escolas, assim, que até se exoneram, né? Dizem: 'olha, não é para mim'.

Prof: É, tem até gente que não... não aguenta o tirão, né? Aconteceu já, também, de ter aluno armado em sala de aula. Assim, mas daí aquela coisa... de ele mostrar arma para o outro... e o outro... e daqui um pouco alguém escutou e foi lá na direção: 'Ó.. o cara está armado lá...' aí de chamar a Brigada, a guarda municipal e invadir essa aula e pegar ele com a arma na mochila dele. E recolher ele.

Pesq: E nesse contexto, assim, aproveitando, não é (suprimido nome do professor)? Tu acha que tem um papel importante, assim, que a educação física tem um papel importante, né? Por ser desenvolvida nessas escolas, nessas comunidades?

Prof: Cara, eu acho que sim, porque... assim, ó... Logo que eu entrei na escola, lá em Porto Alegre, não é? As crianças brigavam muito, muito, muito, muito. E aí eu me lembro, eu tive uma formação com uma psiquiatra lá, né? Que dava a uma orientação para trabalhar os limites e as bordas de atividades... estruturantes, não é? Com ordens antagônicas aquelas coisas... tipo... tu verbalizar mesmo... Assim: vai e vem, vivo, morto... em cima, embaixo, né? Ham... Na educação infantil isso

funciona muito, muito, muito. Porque aí o ouvidinho deles começa a começar a se adaptar às regras, às ordens das coisas, não é? E de chegar assim... num... em outros anos, né? Depois que aquelas crianças ali eles tiveram o berçário, maternal um, maternal dois e a e a violência dentro da escola, as brigas entre eles cair. Reduzir praticamente a zero assim não é? E aí, aí veio a pandemia. E aí o trabalho começa tudo de novo, porque daí vem, tipo assim, a gente tem uma turma de crianças lá no Jardim B, que nunca tiveram na escola. É a turma mais difícil de lidar com eles. Eles brigam, é birra, é... é as gurias batendo nos guris... guria batendo em guria, guri batendo em guria, guri batendo em guri. Dá de tudo.

Pesq: Deixa eu te perguntar mais uma coisa aqui, porque tu vai falando algumas coisas, eu vou meio que sugerindo aqui... Tu me disse, não é e errado e tal. Pelo que eu entendi assim, a educação física, ela assume diferentes papéis. De acordo com o nível de ensino, né? Pelo que tu me sugeriu que lá para os pequenos, tu enxerga que ela é mais assim? Para Ham, formação de condutas não é? Formação de regramentos, de autonomia. E pra EJA é mais voltado, assim, para a busca de direitos, a busca da saúde.

Prof: Aham. Isso aí. Exatamente.

Pesq: Maravilha. E como é que tu te vê assim nessa dubiedade assim, nesses dois professores (suprimido nome do professor) aí que trabalham... .

Prof: Então... eu digo que eu não sou nem dos 8 aos 80, eu sou do 08, lá nos pequenininhos, menos eu pego, pego sem caminhar, né? Berçário, berçário um. Nem caminha, não é? Aí bota aquela coisinha, um material que ele tem interesse longe dele, para ver se ele engatinha lá, ele vai buscar o material, que ele se vire para pegar, né? Então eu. Eu como é que se diz? Eu atuo em praticamente toda a idade do ser humano, não é? E... tem uma, eu acho bem legal isso. Assim não é, Ham. Eu sei diferenciar bem aonde. Quando eu estou lá e quando eu não estou lá, não é? De planejar uma aula para para todas as idades assim também, né? E as nossas reuniões lá são também, da EJA são bem pertinentes assim, né? De a gente

trabalhar em equipe, não é trabalhar um tema e todo mundo trabalhar. A transversalidade ali, né? E eu acho que é isso, não é?

Pesq: Maravilha. Agora a pergunta de um milhão, assim, né? Que eu gosto de fazer para as pessoas... É.. Poir que não é, apesar... assim... do momento que a gente vive como professor, né? Que ainda precisa ser valorizado. Ainda precisa ter respeito com os professores. A gente, inseridos nesses ambientes... assim... que são hostis às vezes, né? Que às vezes até tem medo de estar chegando na escola... de, daqui a pouco, né? Tá metido em alguma confusão ali por guerras e tudo mais que ocorrem nessas comunidades, que que te faz continuar o que que te faz seguir? Como docente?

Prof.: Cara, olha só eu. Eu vejo assim. Às vezes os meus colegas conversando não é de... 'Ah... eu acho que eu vou fazer um outro concurso para outra área', outra coisa assim, e eu e eu ali na EJA mesmo, Na escola que eu tô, eu sou professor que estou há mais tempo na escola, né? Então, assim, eu na... e lá na outra escola, em Porto Alegre também. Eu estou desde quando eu entrei no município na mesma, né? Então, assim, ó, eu não, eu não me vejo nessa, como se diz... de galho em galho que nem eu vejo alguns, sabe? Eu me vejo ali, né? Claro, pode ser que eu troque de escola um momento ou outro, mas eu não me ...não... não me vejo mais nessa angústia de trocar de lugar ou trocar de profissão, né? Que nem... 'Ah... um concurso bom para ti!' Os meus colegas, né? Que é um da... que exige só qualquer área de conhecimento na polícia civil... ali de papiloscopista, aquelas coisas assim, né? E eu, mas eu penso assim, isso daí não é pra mim mesmo! Né? E que nem assim, ó, hã, depois que eu coloquei meu marca-passo, não é? Fiquei um tempo afastado? As escolas mesmo lá, podiam ter chamado outro professor pra minha pra minha vaga, né? E elas me esperarem por mim assim, né? Acho que eu tenho uma gratidão, ainda... assim... com as direções e com com o pessoal de de seguir ali, né? E é o que eu gosto, não é? Tanto é que eu... que nem eu te falei, eu podia. Estar ali na engenharia, lá.. de repente, ganhando bem mais, mas não está tão grande como é que é a vida tão feliz assim que está fazendo o que tu gosta?

Pesq: Agora que tocou nesse assunto, assim... é o que que tem de tão especial assim que te diferencia trabalhar com os alunos ou trabalhar criando armas assim?

Prof: Cara... é que é aquela coisa... de estar trabalhando com a vida ali, não é? Tu está... Tu está dando uma orientação, alguma.. não é? É uma possibilidade da pessoa evoluir e tal e se inserir no com... assim... na sociedade para fazer o bem, não é? É o bem o nosso bem maior.

Pesq: Agora sim, não é? Vou voltar aquela última questão ali para a gente poder encerrar. Tem alguma coisa, assim, que tu queira comentar? Sobre algum assunto que tenha sido tratado ou não durante essa entrevista e que tu queria acrescentar assim, pensando nesse objetivo, né? Pensar quais são os saberes desses professores da EJA, né? O que faz com que eles sigam o que que faz com que eles continuem aí na volta?

Prof: É, é que, assim... A EJA tem uma peculiaridade, né? Que às vezes a gente se envolve com uma questão até fora da nossa alçada lá, Ham, Sei lá...já aconteceu. Tipo assim. Eu tenho meu, o meu cunhado é dentista, não é? Aí tinha um aluno lá que, bá, ele era quietinho... então eu não via ele abrir a boca, né? Aí num jogo de vôlei, tô num jogo de vôlei... quando vê, ele está num sorriso, assim, aberto, feliz da vida e aí tu olha o cara é totalmente destentado. Aí uma amiga dele que estava sentada ao meu lado, lá no banco me contou a história dele. Que ele foi separar uma briga e tomou uma garrafada, né? E perdeu todos os dentes, não é? Aí falei com meu cunhado nessa situação dele e passei para ele ir lá fazer uma consulta com meu cunhado, que é dentista. E ele contando pro meu cunhado que ele procurou logo que que ele sofreu a lesão. Só que tentaram vender implante dentário para ele. Não é? Que é muito caro, né? Na condição de trabalho dele, ele era motoboy e tal, e aí o meu cunhado, colocou uma dentadura nele, né?" E ele pagou ele. Ele quis que fez questão de pagar a dentadura dele, né? Então é uma coisa assim que às vezes a gente... ahm... Como é que se diz... Na formatura dele e ver ele sorrindo, feliz da vida, não é? É uma coisa que emotiva gente, assim, né? À autoestima dele, foi lá em cima. (professor se emociona)

Pesq: Não.

Prof: Sim, é isso aí.

Pesq: É, eu tinha até um dos artigos que eu escrevi. Era justamente isso, não era? É construindo a cidadania... resgatando sonhos e reconstruindo a cidadania. Não é? Que era justamente isso.

Prof: Aham

Pesq: Tu vê as pessoas... se transformarem, não é, terem uma perspectiva.

Prof: De vida...

Pesq: Aí... é fundamental.

Prof: É, e aí é uma... é uma coisa assim, ó, que eu fiz para ele ali, mas eu não falei para ninguém. Ninguém sabe, sabe? Só ele ali que sabia.

Pesq: E... desculpa agora eu falei que eu ia interromper, mas não, eu já estava no final, mas é que tu vai falando aqui que tá, atribui esse teu olhar assim para essas pessoas, né? Porque por vezes tu falou isso?

Prof. É algo... tipo assim, ó, é, é tu... tem a condição. Tu teu conhecimento que tu tem uma pessoa ali que é especializada naquilo e tu poder fazer o elo entre a pessoa e aquilo, não é?

Pesq: Sim, mas isso tem uma formação do (suprimido nome do professor) aí, né?

Prof: Claro, Claro. Acho que sim, né

Pesq: Tem... tem pessoas que tem... ah... tem o conhecimento, têm as pessoas. Mas não... não despertam para isso. Olha que tu atribui a essa tua formação assim?

Prof: Eu acho que é uma sensibilidade. Eu tenho a minha irmã que também é formada em pedagogia especial para deficientes. Para deficiente e tal, então já veio de casa, eu acho, não é?

Pesq: Maravilha. Então tá, professor (suprimido nome do professor). Te agradeço muito aqui, vai. Falei que a máximo 1 hora, né? Passamos um pouquinho.

Prof: Não, mas isso não. Não, não tem problema.

Pesq: É importante, isso é importantíssimo saber as histórias... assim... pra gente ir também dando uma cara para o objetivo central ali do nosso trabalho. E aí os próximos passos. Então são esses, né? Eu vou pegar... fazer toda transcrição, né? Daí vem o trabalho, agora é meio chato botar o fone e ir escrevendo, escrevendo, mas um polícia? Daí eu vou ouvir também outros dois professores. Daí vem a parte, eu vou te mandar. Obviamente para avaliar a transcrição.

Prof: Aquela parte ali, eu tenho que assinar e te mandar ali? Ou Eu não preciso?

Pesq: É, não precisa, não. Ali, depois a gente pode até combinar, daqui a pouco eu passar na escola e tu assinar

Prof: Não, não. Sim, mas aí, qualquer coisa, né?

Pesq: Tá aqui, tá tranquilo.

Prof.. Né?

Pesq. Mas é. É muito mais assim uma segurança tua do que minha, propriamente dita.

Prof: Estamos ah... tranquilos.

Pesq: Tá? Então professor. Agradeço assim de coração.

Prof: Que nada...

Pesq: À tua disposição.

Prof. Tu fala com a, com a, com a Mariah para assistir à formação, tá?

Pesq: Lá com a Mariah, assim, né? Até. Para botar também essa gurizada e da Educação Física ali da graduação a verem que, poxa, eu estou vendo, assim, ninguém quer mais ser professor de Educação Física escolar, né? Tá falando, a gente está com cerca de 300 e quase 400 alunos agora, de educação física, mas saudade da licenciatura, o resto todo é bacharel, né?

Prof: Aham, não.

Pesq: Eu acho que... talvez... até depois.... Convidá-lo assim para para fazer uma fala com esses alunos e tal, pensar alguma coisa com a EJA do município não é? para ver se um pouquinho eles acham que ia ser muito, muito válido. Certo, então meu amigo muito, agradeço muito. Assim ficou lá muito, muito, muito agradecido. Não é porque tu me deu uma luz assim, me dá uma esperança também, não é só os alunos da EJA lá que, como diria Esperança, mas eu também, para continuar seguindo um estudo, me coloco à disposição também. Sempre que precisar..

Prof: Não, beleza, aham.

Pesq: Enquanto graduação enquanto Unilasalle enquanto estiver, né? Então, fica bem à vontade de me chamar para qualquer coisa que precisar. Beleza, tá? E te dou uma boa noite para tua esposa também. Agradeço a ela também. Não é por ter te roubado um pouco no feriado, certo?

Prof: Certo.

Pesq: E me despeço, então, tá bom?

Prof: Tá bom.

Pesq.: Obrigado, professor.

Prof. Falou.

Pesq: Até mais. Tchau, tchau.

Prof: Tchau.

APÊNDICE F - ENTREVISTA COM O PROFESSOR ARAUCÁRIA

DATA: 04/11/2023

Duração: 1h06min

Local: Google Meet

Pesquisador: Não? Não sei se você já participou em algum momento. É como aqueles TCCs que a gente fazia na graduação. Uma entrevista.

Professor: Sim.

Pesq.: A minha mais qualitativa; não é tanto na parte quantitativa. E o que me interessa mesmo, é saber como que esses professores entendem, como eles se constituem como docentes. Certo?

Prof.: Certo.

Pesq.: Bem. Então, a gente pode começar por aquele roteirinho ali.

Prof.: Claro.

Pesq.: Você é o (suprimido o nome do professor)- algumas coisas eu já tenho aqui. Você é o (suprimido o nome do professor). Você é formado em Educação Física. Sua idade, (suprimido o nome do professor)?

Prof.: Eu tenho 34 anos.

Pesq.: 34. É a minha idade. Tempo de magistério, hein?

Prof.: Em Canoas eu comecei dia 10 de junho de 2021. Aqui em Canoas.

Pesq.: Sim.

Prof.: De magistério total, não é?

Pesq.: Isso.

Prof.: Agora eu não vou lembrar o dia, mas o mês eu lembro. Foi em março de 2019 na prefeitura de Eldorado do Sul.

Pesq.: Maravilha. 2019.

Prof.: Deixa-me lembrar se foi 19. 19-20-21-22. É. Não. 20-21-22. Desculpa; 20. 2020. Foi no ano que deu a pandemia. Foi 20, não é?

Pesq.: É. Essa pandemia afeta o nosso raciocínio temporal, não é? Parece que não existiu.

Prof.: É. Eu estou ruim de memória, mas foi 20.

Pesq.: Não, pode ser aproximado também.

Prof.: Isso. Foi em março de 2020. Porque agora em março de 2023 fecham três anos.

Pesq.: Maravilha. E é mais aproximado. Não precisa ser tão específico.

Prof.: Claro.

Pesq.: E em relação à EJA. Há quanto tempo você está trabalhando com a EJA?

Prof.: Desde que eu entrei aqui em Canoas.

Pesq.: Desde 2021. Maravilha.

Prof.: Não, desde 2021, não é?

Pesq.: Isso, 2021. E sempre na mesma escola, (suprimido o nome do professor)?

Prof.: Sempre na mesma escola.

Pesq.: E quantas horas você tem na EJA, hoje?

Prof.: Acho que na EJA eu tenho 20 horas.

Pesq.: 20 horas. E então, na sua experiência como Prof., você está, hoje, nessa escola de Canoas, e continua lá em Eldorado?

Prof.: Continuo em Eldorado. Eu dou 60 horas.

Pesq.: 60 horas. O pessoal é guerreiro, não é?

Prof.: É. Não é fácil, mas vamos para cima.

Pesq.: Você faz 40 horas lá e 20 aqui, isso?

Prof.: Não. Faço 40 horas aqui e 20 horas lá. Eu faço 20 horas de manhã lá. 20 horas à tarde aqui na mesma escola. E 20 horas à noite. É que no meu horário tem uma manhã que eu dou aula aqui, mas praticamente é tarde e noite aqui.

Pesq.: E de tarde já não é à EJA?

Prof.: Não. De tarde é Ensino Fundamental. Séries iniciais e uma série final.

Pesq.: Maravilha. E nós vamos para aquela pergunta um que lhe convida a contar um pouquinho da sua trajetória; quem é o (suprimido o nome do professor), fatos marcantes desde a sua infância que você se lembra e que fazem com que você chegue até ser um professor de Educação Física. O que você poderia me contar sobre suas recordações que lhe trouxeram até aqui.

Prof.: Bom, Patrick, então uma breve recordação. Com dez anos, eu lembro que eu jogava futebol, minha mãe tinha uma escolinha de futebol. Sempre joguei desde que eu me entendo por gente. E com dez anos, eu jogando na escolinha de futebol perto de casa, me chamaram para fazer um teste no Inter. E depois dali. O que me marcou ali é que a partir daquele momento eu já tinha uma rotina diferente. Por quê? Eu estudava de manhã, e de tarde tinha os treinamentos. Fiquei quatro anos ali no Inter. Depois eu fiz teste em outros times. Categoria de base. Depois joguei no Cerâmica, em Gravataí. E foi até 21 anos essa rotina. Então, mesmo com o sonho de jogar futebol, sempre quis ser professor ao mesmo tempo. Ao mesmo tempo não. Vamos supor que se desse certo, depois eu queria ser professor de Educação Física. E com 21 anos, eu parei. Até não foi com 21, foi com 22. Com 21 eu comecei a desmotivar, daí com 22 eu parei. E com 23 eu entrei na faculdade.

Pesq.: E até então, você queria ser atleta. E você vai entrar na faculdade porque não deu certo a sua carreira de atleta. Como é que foi?

Prof.: Não, mesmo se desse certo, eu queria ser professor.

Pesq.: Maravilha. Show de bola. Você fez aonde a sua graduação, (suprimido o nome do professor)?

Prof.: Eu fiz na Ulbra Guaíba. A licenciatura eu fiz lá. E o bacharel eu fiz aqui em Canoas. Então deu mais um ano e meio ali. E eu concluí aqui, porque na época não tinha lá.

Pesq.: Sim. Maravilha. E ali na Ulbra, como que foi a sua formação. Você disse que você queria ser Professor Como que você se viu nessa jornada? Que expectativa que você tinha? Como é que você foi se inserindo na sua trajetória, dentro da escola? Porque teve os estágios, teve aquilo. Como é que foi essa virada do (suprimido o nome do professor) atleta para o (suprimido o nome do professor)?

Prof.: Como é que eu posso lhe dizer... claro, ficava aquela coisa ali da competição, que eu me criei no meio da competição. Só que tinha algumas coisas que eu já tinha desgostado um pouco dessa parte - por mais que eu gostasse - eu tinha desgostado por causa, um pouco, do ambiente, da rotina, enfim. Mas, mesmo assim, eu ainda tinha, sei lá, no fundo uma esperança de voltar para essa área de competição. E ao mesmo tempo, na faculdade, você vai conhecendo outras áreas dentro da Educação Física. E durante a graduação, eu fiz o Pibid. Fiz o Projeto de Iniciação à Docência. E ali, fizemos trabalhos. A gente trabalhou na escola. Acabei conhecendo mais. E acabei gostando. E também, dentro disso, o que eu pensei lá na época da graduação: a licenciatura, ou você trabalha em uma escola particular ou você faz um concurso público para trabalhar. Como a minha cidade era pequena, só tinha duas escolas particulares, e eu pensei: "é uma área boa". Tinha alguns Professores que eram do município, que falavam dos benefícios, e eu acabei me interessando um pouco, também, por causa desse plano de carreira. Claro, antes disso eu dei aula em Pibid e acabei gostando. E eu segui por esse lado; plano de carreira, os benefícios, uniu também com eu gostar da prática docente. E eu acabei migrando para esse lado. Só que até eu entrar em um concurso público, eu fiz o bacharel, porque eu precisava trabalhar, me manter. Eu até trabalhava em uma loja de comércio - as Lojas Colombo. E eu saí para começar a trabalhar na área. Logo no início. Só que, como na faculdade os estágios - pelo menos a minha realidade lá - era mais fácil conseguir um estágio de bacharel do que de licenciatura, eu acabei indo para essa área - trabalhando nessa área. E eu dei sorte de conseguir o Pibid, que é um estágio que você faz na licenciatura.

Pesq.: Show de bola. E vou lhe perguntar agora, assim. Você acha que essa sua vivência tanto no esporte de rendimento quanto no comércio, lhe traz alguma bagagem para trabalhar hoje como Prof.: de Educação Física?

Prof.: Eu acho que sim. Eu acho que principalmente no esporte. O comércio também, de certa forma. Enfim, eu sempre falo para os meus colegas: eu sou um professor em formação. Eu vejo que eu preciso evoluir muito, aprender muito. É como se eu estivesse ainda na faculdade, me transformando em um Prof.:. Enfim, eu tenho muitos questionamentos ainda. É aquele atleta que não está completo ainda. Que falta, ainda, aprender muito.

Pesq.: Maravilha.

Prof.: Mas eu acredito em uma Educação Física contextualizada com a realidade. Exemplo: eu acredito que um conteúdo que você dê na Educação Física não pode ser um fim em si mesmo. Exemplo: por mais que eu dê as regras do handebol que, de repente, a maioria dos alunos não vá continuar essa prática fora da escola, mas por exemplo, as regras; assim como tem regra no esporte, tem regra fora da escola. Eu falo: tem uma constituição, tem uma legislação que a gente deve seguir. De alguma forma eu tento levar para a realidade. Enfim, tem que ter comprometimento, você tem que ter dedicação, você tem que ter respeito com o colega. Você precisa do colega para fazer as atividades. Assim vai ser no mercado de trabalho. Enfim, na realidade lá fora.

Pesq.: E me vem agora uma pergunta. Esta sua perspectiva, você herdou de alguém de entender que Educação Física não é só praticar, mas também aprender coisas para além da escola? Como que você constituiu? Como que você chegou nesse ponto? Algum autor que você leu, algum professor que você teve, sua vivência no futebol, enfim, aquilo que você viveu no futebol e levou para o comércio? Como é que foi?

Prof.: Eu era muito dedicado na faculdade, e até uma vergonha agora, porque depois que eu entrei, até um tempo depois, ali em 2017 eu me formei no bacharel, 15 eu me formei na licenciatura e não consegui entrar, 17 me formei no bacharel, e eu até abri um estúdio de treinamento funcional; não deu certo. Continuei estudando para entrar na área da educação. Enfim, 2017 estava bem focado. 18, bem focado. Os livros ali - muitos e muitos livros. Coletivo de Autores, João Batista Freire. O que eu quero lhe dizer, é que faz um tempo que eu não pego as folhas da Educação Física, sabe? Mas tem um autor, sim, só que agora vai me fugir o nome. Que é a Crítico-Superadora.

Pesq.: Eu sei quem é...

Prof.: Você sabe.

Pesq.: Sei. Sei quem é.

Prof.: Aquela corrente pedagógica, não é?

Pesq.: Isso. Você se refere mais em relação ao Coletivo de Autores, ou aquele outro que vai falar sobre...

Prof.: Não. Acho que não é a Coletiva de Autores.. O Kunz tinha, eu acho, a Crítica Emancipatória.

Pesq.: Elenor Kunz, eu acho. A Crítica Emancipatória, não é?

Prof.: Cara, é uma dessas correntes. Mas na escola - exemplo - eu fazia uma atividade, e eu pensava assim: "não posso questionar 'Por que essa atividade?' É só para se divertir? É só para ser um momento de descontração? Aquela coisa em que você entra na sala de aula e está todo mundo esperando, é só aquela fuga das outras disciplinas". Então, claro, me frustrava dia a dia, tentando fazer melhor. E tem muitos dias, muitas semanas que eu não consigo ir em algumas turmas.

Pesq.: Por ser muito difícil de dar aula?

Prof.: É. Tem algumas turmas que eu acho que mudou um pouco - vai ir para outro assunto, não sei se tem a ver...

Pesq.: Tudo que você achar que é relevante, vamos lá.

Prof.: Sabe aquela Ampulheta de Gallahue?

Pesq.: Sim.

Prof.: Eu acho que aquilo lá tinha de ser feito. Porque, exemplo: eu lembro que na minha infância - a gente é da mesma idade, não é?

Pesq.: Sim.

Prof.: O seu meio era diferente do meio que é hoje. Então, exemplo: tem o oitavo ano que eu consigo dar aula para eles até um certo ponto. Passou ali 35, 40 minutos, acaba dispersando. Tem dias que é mais difícil, entendeu?

Pesq.: Entendi. É mais no ensino regular, de dia, não é? Dos mais jovens.

Prof.: É. Acabei indo para essa parte.

Prof.: Não, mas por favor, é justamente isso também. Eu quero ouvir sobre essas partes, essas nuances. Vou lhe dizer que eu me consolido contigo porque eu também tive uma fase em que eu trabalhava com as crianças, adolescentes e adultos da EJA, e são bem diferentes. E isso tudo, passa pela gente também essa questão.

Prof.: Sabe, Patrick, que aqui na escola tem uma turma que é mais nova, que eu chego a ter essa dificuldade: tem muitos alunos que têm mais idade e que acabam relatando que tem algum problema de saúde, que não podem fazer a prática. Mas eu tenho muitos alunos novos que também têm um comportamento parecido, por mais que seja um percentual mais baixo, mas tem um comportamento parecido. Sabe? Aquela coisa que você tem que ficar motivando a todo momento para participar, "vamos lá, tem que participar, é importante, tem avaliação". Você tem que usar de todos os meios para você querer que o aluno participe.

Pesq.: E isso, lembrando agora do seu estágio que foi antes da pandemia, relativamente antes da pandemia. Você acha que se intensificou com a pandemia essa questão de eles não quererem participar tanto, ficarem mais resistentes, menos dispostos, ou não tem nada a ver?

Prof.: É que a experiência que eu tinha lá na escola - no Pibid -, foi em 2014, acho que em 13 - 14, depois eu fui dar aula só em 20. E na verdade, 20 eu não dei aula. Fiquei lá em Eldorado dois anos sem dar aula, e dei aula praticamente como professor titular esse ano.

Pesq.: Sim.

Prof.: No ano passado, aqui em Canoas, e lá em Eldorado começou esse ano mesmo. Mas eu acho que tem influência sim. Eu acho que tem influência, sim. Eu acho que a parte da tecnologia, a gente acabou, não sei se perdendo, mas eu acho que tudo é muito rápido. Então, daqui a pouco aquela atividade que é mais elaborada, que eles têm que ter um pouco mais de paciência para desenvolver. E outra, eu acho que eles são muito resistentes, também, à frustração. Você vai fazer - exemplo - um fundamento de um esporte. Daqui a pouco o aluno acaba não conseguindo desenvolver, acaba perdendo a paciência. Porque hoje, se você for ver, TikTok, Reels no Instagram, é tudo rápido. Eu não sei, cara, não sei se tem influência - na verdade, eu acredito que tenha uma influência, mas não sei lhe dizer nos fundamentos e tudo o mais.

Pesq.: Entendi. Quer dizer, entendi mais ou menos. Mas eu estou entendendo o que você está querendo dizer, que talvez não seja a pandemia em si, mas todo um contexto. Como quando você falou, quando eu era criança a gente adorava Educação Física. O melhor momento, você ir para a quadra para aprender, querer jogar, querer participar de campeonatos e tudo o mais. Parece que agora não tem tanto esta...

Prof.: Tem outras coisas, entendeu? Que, de repente, são mais interessantes.

Pesq.: Maravilha. E agora, mais referente à EJA, como que é essa EJA em que você trabalha, em Canoas? Como que são os alunos, como que é o ambiente, o que lhe traz mais motivação para continuar na EJA, quais são os principais desafios que você encontra como Prof.:

Prof.: Bom, aqui eu posso dizer que o grupo de professores foi o que eu melhor me adaptei. Para começar, a gente fazia atividades, era interdisciplinar ali, a gente fazia por eixo temático. E a gente fazia um pouco de cada área, mas envolvendo um tema central. Então, o pessoal me recebeu muito bem. O trabalho sempre aconteceu, sempre foi desenvolvido muito bem. Então, essa parte foi muito positiva. Agora, falando das turmas. Esse semestre agora, que foi um pouco diferente, a gente acabou perdendo muitos alunos, então tem turmas que tem dois alunos, que eu acabo não conseguindo fazer a parte prática, porque tem dois alunos. E acaba pegando uma turma de alfabetização, acaba pegando aluno com uma idade mais avançada, com alguma limitação física, e eu acabo não podendo dar aula prática. Então, tem algumas turmas assim. Tem outras turmas - exemplo -, eu tenho uma turma de oitavo ano, que ela é bem diversificada. Metade dos alunos tem uma idade mais avançada, e a outra metade são bem jovens que vieram do dia ali, 15-16-17-18 anos.

Pesq.: Você falou que teve uma queda de alunos. Por quê? Teve alguma coisa específica ou não?

Prof.: Eu acredito que não. Na verdade, eu acredito que sim porque como não teve reprovação durante o dia, acabou vindo menos alunos para a noite. Uma das justificativas. Mas mesmo assim, antes vinha mais alunos, mesmo que não fosse do dia. E esse semestre veio menos. E eu não sei lhe dizer a justificativa - o porquê.

Pesq.: Maravilha. Tem outra coisa que eu ia lhe perguntar, que você mencionou também, é em relação aos Prof.:es. Você falou que o grupo foi o melhor porque tinha trabalho com eixo temático. Então, você atribui essa melhora, esse conforto, por ser um trabalho mais interdisciplinar, mais multidisciplinar? Ou é porque são características meio pessoais dos Prof.:es?

Prof.: Eu até acho que sim e que não. Porque depende da pessoa do Prof.:. Não adianta a gente fazer um trabalho multidisciplinar onde os colegas não peguem juntos. Então, eu acredito que é por causa dos Prof.:es. E claro: esse trabalho em conjunto é legal também, esse trabalho multidisciplinar.

Pesq.: E assim, em um contexto mais macro de Canoas, como que está essa questão das políticas públicas de educação? Você acha que atende esse público da EJA? Você acha que não atende? Talvez deveriam mudar as políticas, as formas de oferta? Como é que você entende isso, dentro do município de Canoas?

Prof.: A gente tem uma modalidade aqui, que é uma modalidade semipresencial. Os alunos vêm três dias presenciais e dois dias é à distância, então a gente acaba mandando as atividades para eles. E eu acredito que poderia ofertar mais nesse modelo pelas características dos alunos que nós temos aqui. A gente tem muito aluno que trabalha e que acaba não conseguindo, muitas vezes, vir todos os dias na escola. Até pelo fato do cansaço, do dia a dia deles. E uma coisa que eu acredito que também desmotive um pouco os alunos é que o horário acaba ficando das sete horas às dez e meia... Eu tive muitos alunos que me relataram o seguinte: quando teve a transição de horário logo depois da pandemia, quando estava em transição ainda. Era das sete às nove, o horário. E eu tive muitos alunos que me falaram o

seguinte: "Professor:, se fosse até às dez e meia, é certo que eu não vinha". Porque a característica dos nossos alunos é: tem muito pessoal que trabalha como domésticas, tem cuidadoras de idosos, tem o pessoal que trabalha fazendo força na reciclagem. Então acaba sendo um trabalho pesado, e o horário das sete até às dez e meia, eu acho que para esse público, eu acredito que é muito desgastante. Eu não sei se o retorno é na mesma proporção. Quanto mais, melhor; não sei. Eu acho que não.

Pesq.: É meio duvidoso. O que você tem percebido é que não?

Prof.: Eu acho que não.

Pesq.: É que, na verdade, a quantidade de horas não está relacionada, realmente, à melhora da aprendizagem. Ainda mais em um contexto que é mais específico assim, que é o da EJA. Então você vê, na faculdade, das 19 às 22, e das 19 às 22:30, maior ainda, para o pessoal que tem filho, que trabalha; o que você relata é meio tenso. Talvez, aqui também possa explicar um pouco dessa queda de pessoas, não é? Na EJA, talvez. Não sei. Estou pensando aqui.

Prof.: Pode ser.

Pesq.: E em relação à questão para os Prof.:es - Canoas -, como que está essa política dos Prof.:es. É bom de trabalhar? É agradável? É muita pressão? É muito controle? Como que você sente à docência ali?

Prof.: Eu tive uma experiência ruim quando eu entrei em uma outra escola em que eu trabalhei. Enfim, em que eu me senti pressionado, pelo menos no começo, como eu estava com dificuldade, de me adaptar, teve muitas mudanças para mim. Na verdade, foi a primeira vez que eu dei aula. Por mais que eu estivesse em Eldorado, estava EAD, estava à distância ali. E aqui que eu comecei a dar aula mesmo. Antes, até mesmo de Eldorado, porque lá a Educação Física ficou à distância. Algumas disciplinas ficaram à distância, e uma delas foi Educação Física. E aqui não, a gente

começou com metade dos alunos, só que como professor titular. Então, enfim, eu demorei um pouco para me adaptar na outra escola, e me senti pressionado, sim, pela direção.

Pesq.: Com as crianças você diz?

Prof.: Não. Com a direção mesmo.

Pesq.: Maravilha. E essa pressão, era mais em relação a controle de turma...?

Prof.: Burocracia, sabe?

Pesq.: Burocracia?

Prof.: Exemplo: tinha um dia do planejamento em que você não precisava ir, ficava em casa planejando. E nessa época tinha mais um dia. Só que esse dia não era fixo, não era: "segunda e terça o (suprimido o nome do professor) não vai na escola". Não. Eu tinha a segunda fixa, e o outro dia mudava de semana em semana. Então, até que foi um dia que terminou. E colocaram no grupo. Sabe aqueles grupos que colocam uma informação importante e 20 que não são importantes? Enfim, eu achei que para mim, que estava começando, poderiam ter me explicado melhor. De repente, o pessoal lá não teve esse cuidado, e eu acabei me sentindo prejudicado ali.

Pesq.: E você chegou a ser repreendido em alguma coisa ou não?

Prof.: Oi?

Pesq.: Você chegou a ser repreendido pela direção? Como é que foi? Ou foi só essa questão de você não conseguir entender o início porque não foram lhe passadas as informações suficientes.

Prof.: Eu achei que não estava muito transparente. E na mesma semana, teve uma reunião que eu perdi. A supervisora colocou no grupo, que ia ter reunião, das uma e meia às - sei lá - cinco. E eu não fui, porque não tinha dia. E ela não me avisou nada. Pensei que não era para ir, não é?

Pesq.: Sim.

Prof.: E então eu faltei duas vezes na mesma semana. Eu fiquei muito mal porque, exemplo: eu lhe falar que eu sou comprometido, não vai adiantar, entendeu? Você vai ter que ver isso no dia a dia.

Pesq.: Sim.

Prof.: E eu, começando ali, acabei tendo esse problema. Eu até não atribuo somente a culpa a eles; a culpa é minha também. Mas eu acredito que eu, começando ali, tenha uma parcela de culpa, e a direção, o pessoal da administração também tem uma parcela de culpa. Só que eu acabei ficando um pouco marcado por causa disso. Tanto é que as minhas avaliações do estágio probatório vieram todas com nota mínima. Quando chegou aqui para o diretor, o diretor não aceitou, não mandou para a secretaria, e fez uma nova avaliação - porque eu dava aula aqui, também. E ele disse que não concordava e nem o pessoal da direção, os colegas da parte administrativa, da supervisão, da orientação. E aqui a minha nota foi a máxima.

Pesq.: Provável que teve insensibilidade, que ele conseguiu.

Prof.: Sim. É porque geralmente professor que entra na prefeitura vem de outra prefeitura.

Pesq.: Sim.

Prof.: Já é professor experiente. Só que eu não tinha.

Pesq.: Entendi..

Prof.: Cada um é cada um. Cada caso é um caso diferente.

Pesq.: Maravilha. E sobre a questão da BNCC, do referencial do município, como que tem sido essa implantação? Vocês têm seguido? Não têm seguido? Tem algum roteiro específico, ou você tem autonomia para planejar?

Prof.: Eu tenho autonomia para planejar. Procuo seguir, sim, só que eu acho que, vou lhe dizer, eu não me aprofundi muito na BNCC - mas eu sigo a BNCC de Canoas -, só que eu achei aleatório. Sabe uma coisa que - eu não sei se vai ter na Educação Física, alguém poderia fazer -, uma organização melhor. Exemplo: tem uma corrente que acredita que é de uma forma, tem outra corrente que acredita que seja de outra forma, e é uma coisa que até hoje eu tenho dificuldade. Se eu pegar o sexto, o que eu vou fazer no sexto? Se eu pegar o sétimo, o que vai acontecer no sétimo? Provavelmente um professor mais experiente já tem isso mais elucidado. Uma das coisas que eu não tenho muita lucidez é nessa parte, também. Porque a BNCC aqui de Canoas, se repete muito. Exemplo, na de Eldorado também. Para o sexto e para o sétimo é a mesma coisa. Também, nem sei se deve haver essa organização. É outra questão. Como há linguagens ali, vai da característica da turma. A gente vai se adaptando de acordo com a realidade que a gente está inserido.

Pesq.: E na EJA, tem alguma definição do que se deve dar aula, os conteúdos?

Prof.: Tem. Tem o regime curricular de Canoas, ali tem certinho. Mas também achei aleatório ali, porque é por módulos do sexto ao nono ano, e acaba se repetindo em todos; quase as mesmas coisas, e muda o código.

Pesq.: E como você faz nas suas aulas? Como que é o seu planejamento? Como que você estrutura sua aula?

Prof.: Exemplo: no meu planejamento, eu procuro fazer a maior parte das aulas práticas de acordo com a realidade da turma - as que eu consigo - e eu planejo, também, algumas aulas teóricas que eu acredito serem importantes. Exemplo: coisas relacionadas à atividade física, diferença de atividade física para exercício físico, aptidão física relacionada à saúde. Enfim, coisas relacionadas com a saúde, qualidade de vida. E também, sabe o que eu dou muito de teórico? É quase um trabalho com projeto. Por exemplo, agora tem a Copa do Mundo, né?

Pesq.: Aham.

Prof.: Faço coisas relacionadas com a Copa do Mundo.

Pesq.: E aí, sempre voltado, assim, mais para o exercício físico? Mais para o conhecimento, assim, procedimental? Ou tu tenta meio que... como é que eu posso dizer... que falou antes ali sobre a questão de uma pedagogia crítico-emancipatória... Tenta, assim, tematizar algumas questões? Por exemplo, a construção dos estádios, né? O número de mortes, por exemplo, de trabalhadores lá no Catar. Durante a Copa, né? Alguma coisa assim? Tô chutando aqui um conteúdo pra tentar explicar.

Prof.: Você quer ver ali, ó, é um conteúdo que eu dei foi... Nada a ver com Copa, mas foi sobre sedentarismo, né? A sobre o que é uma pessoa sedentária, né? Qual é a quantidade de atividade física que tu tem que fazer por dia para não ser considerado uma pessoa sedentária? E daí levei... Tentei levar isso para fora da escola, né? Que todo mundo tem condições de fazer. Daí com esse assunto aí já tem que explicar qualquer diferença, ideia, atividade para exercício, não é? Entrei nesse tema e, claro, não fiquei só em conceitos, né? Tentei levar para a prática, né? Perguntei, quem é que fazia, se já fez, se já não fez, de como fazer. Aí depois a gente faz uma aula prática de como, como pode fazer em casa, simples, sem grandes estruturas, não? Dessa forma.

Pesq.: Show. E em relação às questões mais voltadas, agora, a um contexto do social do Brasil. Por exemplo, políticas de emprego, de renda, de escolarização. Você acha que isso afeta a vida dos seus alunos e afeta também o trabalho? Ou é meio que descontextualizado?

Prof.: Acho que afeta sim. Afeta. Tu quer ver uma situação que eu vivi no inverno? Eu estava com uma blusa. Uma camiseta e uma blusa, né? Um frio, um frio, um frio, um frio, um frio e eu estava com uma jaqueta. Uma jaqueta impermeável, de repente tu vai saber... uma jaqueta da Decathlon, ali. Daí estava no carro, né? Então eu fui lá e peguei a jaqueta. Quando eu volto, tem um aluno só de camisa de botão. Eu pensei, mas eu estava com uma camiseta, uma blusa. Estava muito frio e fui lá pegar o casaco porque estava frio. Imagina o cara de camisa social, entendeu?

Pesq.: Bem interessante isso.

Prof.: Enfim, eu mostrei uma aula para um para o primo da minha esposa que é professor de Educação Física também. E daí ele me perguntou, 'tá, mas tu não cobra a roupa, né? Pra prática?' Daí eu... bah, cara! Tomara Deus que eles façam.

Pesq.: Que eles tenham roupa para praticar.

Prof.: Você entendeu? Por exemplo, tem uma grande parcela dos alunos, sim, que assim, ó... Que vinham mesmo pra escola... Para a refeição, né? Pra jantar ali, né?

Pesq.: Interessantíssimo isso.

Prof.: Então afeta muito. Acho que afeta muito, sim.

Pesq.: Talvez essa questão - estava tentando ligar aqui com aquilo que você falou lá no início, também, dessa queda de alunos, talvez tenha a ver também com o inverno, não é? Daqui a pouco está frio e o cara tem que pegar o ônibus, tem que

caminhar até a escola, passando frio, e daqui a pouco é melhor não ir para a escola do que realmente ir. Estou aqui somente sugestionando.

Prof.: Claro. Levantando as hipóteses que podem ter levado à diminuição.

Pesq.: E deixa eu lhe perguntar, também: como é que funciona as conversas que vocês têm coletivamente com o grupo de professores sobre os alunos da EJA, sobre as questões que serão trabalhadas? Tem um momento específico? A direção busca se inteirar? As famílias também buscam participar? Como que está esse processo?

Prof.: Então, eu vou começar de trás para frente. A gente tem o conselho participativo em que as famílias fazem o conselho. Vêm as famílias, e a gente conversa sobre a situação de cada aluno. Individualmente.

Pesq.: Isso, mais voltado com os adolescentes, de 15 a 18...?

Prof.: Não. Vem de 15 a 18, mas também vem o pessoal adulto nesse conselho para a gente conversar da situação de cada um. Mas de 15 a 18, os pais vêm. Essa é a relação com as famílias. Esses eixos temáticos que eu lhe falei, a gente faz uma reunião sempre no início do semestre. A gente faz umas três reuniões para definir isso. E a direção está sempre inteirada. Sempre nas reuniões, juntos. Aqui na escola, eu tenho outros colegas de outras redes, que falam da ausência da direção na escola - na noite. Mas aqui não; aqui é diferente. Aqui é bem pelo contrário. A direção está muito presente.

Pesq.: E como é que funcionam as conversas com os seus colegas de trabalho? Todos eles têm essa mesma rotina de 60 horas, ou tem alguns que se dedicam somente à EJA. Como é que funciona? Eles optaram assim?

Prof.: Não. Aqui é bem característico de o pessoal trabalhar 60 horas mesmo.

Pesq.: O pessoal gosta de trabalho, não é?

Prof.: Parece uma oficina aqui, não é?

Pesq.: É. Você é do contrato novo, do concurso novo, não é?

Prof.: Isso. Fiz o último concurso, acho que foi 2018, 19 - acho - que saiu.

Pesq.: Acho que foi, não é? E tem alguns que são invertidos, não é? Vinte horas.

Prof.: É. Eu tenho alguns colegas de 20 horas aqui.

Pesq.: Deixa-me lhe perguntar: você optou por estar na EJA ou você chegou assim: "eu não quero largar Eldorado, eu gostaria de ficar 40 horas em Canoas e trabalhar de tarde e de noite".

Prof.: Patrick, foi assim. Foi bem assim. Mas, depois que eu entrei para a EJA, eu gostei muito.

Pesq.: Por quê? Pergunta de milhões.

Prof.: Cara, por quê que eu gostei da EJA? Vamos lá; vamos voltar lá para a faculdade. Cara, começa na faculdade. Eu lhe falei que eu me dedicava muito. Eu gostava de muitos professores. E lá no começo, no meio, eu ainda tinha aquela coisa de querer ser professor universitário. Por enquanto eu interrompi um pouco esse sonho. Enfim, eu acredito que na EJA eu consigo - exemplo -, parece que eu tenho mais tempo para desenvolver as atividades. Exemplo, eu consigo falar e o pessoal escuta. O pessoal lhe dá um retorno. Eu tenho turmas ótimas. Algumas aulas acabam sendo parecidas com a faculdade, em que o pessoal já tem um pouco mais de maturidade. Não é uma coisa que só você propõe; você tem essa troca. Enfim, o pessoal já vem com uma bagagem muito grande. Eu falo com os meus alunos que eu aprendo muito com eles também. Então, eu acho um ambiente mais

tranquilo para você colocar em prática o que você aprendeu, o que você pesquisa, e quer colocar em prática.

Pesq.: E você se reconhece nas histórias de vida deles, ou não? Você acha que tem uma identificação sobre a sua história, que é alguém que batalhou, que correu atrás de um sonho durante a infância, a adolescência, da vida adulta, com eles? E sendo diferente, também, daquelas crianças que você vê hoje: "eles não querem brincar, não querem jogar, não querem aprender". Você acha que rola essa identificação com a história de vida deles? Ou você acha que é diferente?

Prof.: Não. Eu estudei; eu não fiz EJA. Mas eu estudei de noite. Como eu estava jogando lá no Cerâmica, em Gravataí, eu treinava de manhã e de tarde. E no segundo e terceiro ano, eu tive que fazer à noite.

Pesq.: Que é um outro perfil também, de estudante. Não é?

Prof.: É. O pessoal trabalhava.

Pesq.: Mesmo não sendo o EJA, é um outro perfil de noite.

Prof.: Outro perfil. É. Embora lá na escola tivesse bastante jovens, não tinha um pessoal igual tem aqui na escola. Tem um pessoal bem mais velho, que voltou a estudar depois de muito tempo mesmo. Lá era um pessoal mais novo. Mas tem a característica de trabalhar durante o dia e estudar de noite. Eu acho que é um pouco aí.

Pesq.: Maravilha. Deixa-me voltar aqui, no roteiro. Vamos lá. Sobre os alunos, então, continuando essa conversa sobre..., como você falou que muitos são mais velhos e tem os mais novos; eles moram perto da escola? Qual é o bairro de onde eles vêm? Como é que são as condições de vida deles? O que eles procuram ali, com a escolarização?

Prof.: Bom, a escola é aqui no bairro Harmonia. Eu acredito que tem um pessoal que é daqui do lado, do Mathias Velho. De repente poucos, mas tem. Eu sei que tem alguns que são. Eu acredito que o pessoal vem - não todos -, mas sei lá, uma grande parte vem de um contexto mais humilde. E tem bastante alunos que já trabalham. Como eu lhe falei: tem alunos nossos que trabalham com reciclagem. Eles vêm em busca de uma oportunidade melhor para eles. Eu vejo que há muitas domésticas, tem o pessoal que trabalha como cuidador, que tem o objetivo de fazer um técnico, de fazer uma faculdade. Então, eu acredito que o pessoal vem em busca de uma oportunidade melhor através dos estudos.

Pesq.: E a Educação Física, você acha que pode acrescentar alguma coisa na vida deles? O que poderia, dentro desse contexto, eles sendo trabalhadores, sendo um pessoal mais humilde financeiramente, como que a Educação Física pode atuar com esses indivíduos para realmente transformar a vida deles.

Prof.: Eu acho que, então, eu vou falar daquela aula que é a que eu sempre procuro fazer; aquela aula de Educação Física contextualizada com a realidade. Sempre tentando levar para fora da escola; não começando e terminando dentro da escola. Começando dentro da escola e passando os muros da escola. Aquela contextualização, aquela conversa, enfim, eu acredito que dessa forma, sim. Não eu dando uma atividade que, de repente, seja atrativa para os alunos, mas que acaba aqui dentro da escola. De certa forma, tem um benefício de ser um momento bom, que eles gostam, mas só que acaba terminando aqui.

Pesq.: Sim.. E você chega a tematizar alguma coisa? Esse seu contextualizar fora da escola é muito voltado com a questão dos hábitos de vida, com a saúde deles, mas você chega a trabalhar alguma coisa sobre contexto social, sobre, por exemplo, quais são as atividades físicas que os mais ricos têm e que os mais pobres têm.

Prof.: A questão social?

Pesq.: Isso.

Prof.: Não. Nunca cheguei a tematizar isso.

Pesq.: Maravilha. A questão do planejamento, você me contou um pouquinho. A Educação Física. Planejamento de eixos temáticos. E quanto tempo você tem de aula, mais ou menos?

Prof.: De noite, os dois primeiros períodos são 50 minutos, e os dois últimos são 45. Só que de noite eu acabo tendo menos períodos, porque, enfim, eu lhe falei que o meu horário é um pouco confuso, não é?

Pesq.: Sim.

Prof.: Tem um período que eu dou aula de manhã. Três dias de tarde. E eu dou quatro noites. Eu acabo tendo mais janelas de noite do que durante o dia. Eles acabaram adequando o meu horário para eu poder ficar esses dois turnos na escola. Eu dou nove períodos aqui à noite.

Pesq.: Fica bastante. E nessas duas horas, nesses períodos de 45 minutos, 50 minutos, como que você faz o seu planejamento? O que você desenvolve efetivamente nesse tempo?

Prof.: Procuro explicar - no início da aula - o que a gente vai fazer no dia. Depois a gente vai para o ginásio, ou eu explico no ginásio. E a gente desenvolve a aula. Depois tem o tempo de fechamento em que eu pergunto como o pessoal se sentiu, como é que foi a atividade para eles. Não é em toda aula que eu faço aquela contextualização com o fora da escola, mas volta e meio eu trago o que tem de relação. Como a gente já fez aula de ginástica laboral que acontece nas empresas, e falei dos números de pessoas, os gastos que as empresas têm com os funcionários que acabam se lesionando. Enfim...

Pesq.: E você trabalha mais esporte, a parte prática, ou é mais exercícios...

Prof.: Faço treinamento funcional, faço essa parte da ginástica laboral, a gente começa na teoria e depois vai para a prática. Aquela parte de atividade física, exercício físico, sedentarismo, começo na teoria e vamos para a prática. Faço esporte. Faço esporte, mas eu gosto muito de fazer jogos. Enfim, diversos jogos. Jogo de boliche, jogo de bocha, jogo de base 4, tem alguns nomes que eu invento, queimada. Hoje tem muita coisa para a gente pesquisar, não é?

Pesq.: Sim.

Prof.: Faço dinâmica também.

Pesq.: E todos participam, tirando aqueles que você falou que têm problemas de saúde. Eles aceitam bem ou fogem da atividade?

Prof.: Tem. Tem aluno que foge. Mas olha, até pelo pouco tempo que eu tenho na escola, eu posso lhe dizer que mais alunos participam do que não participam. Tem algumas turmas específicas em que, daqui a pouco, um pessoal mais velho não participa. Também tem um pessoal mais novo que acaba fazendo aquele corpo mole.

Pesq.: E em relação à avaliação, como é que você avalia esses alunos? Como é que você faz? É uma prova? É um - como se diz? Um parecer...? É um grau? Como é que funciona avaliar eles.

Prof.: Eu procuro avaliar a questão da prática, faço trabalho, e eu já fiz prova. Já fiz prova. Só que, também, as provas eu as fiz com um peso menor.

Pesq.: Sim.

Prof.: Porque eu acredito que, não vou dar 90% de prática, 10% de teoria, depois eu faço uma prova teórica que vale 90% e a prática vai valer 10%.

Pesq.: Perfeito.

Prof.: Lembra daquela autora, da Suraya Darido? Ela faz a avaliação, aquela que é procedimental, atitudinal e conceitual. Então, tem coisas da prática que eu pergunto lá no trabalho teórico. "o que é atividade física? O que é exercício físico? Dê um exemplo de alguma aula em que fizemos isso. O que é sedentarismo?". Mas como eu lhe falei, essa parte teórica acaba tendo um peso menor porque a nossa aula é predominantemente prática.

Pesq.: Show de bola. Na sua opinião, por quê que os alunos que estão ali na EJA hoje, não concluíram o ensino fundamental ou médio? No tempo esperado, daquilo que se esperava em relação aos anos escolares, ali.

Prof.: Eu tenho relatos de muitos alunos ali, que o pessoal mais velho trabalhou muito na época da escola; que era para ter concluído os estudos e acabaram não tendo a oportunidade. Algumas mulheres que tiveram filhos, acabaram tendo que trabalhar e interromper os estudos. O pessoal mais novo, eu acredito que tem um pessoal ali que tem algum tipo de déficit. Até essa gurizada mais nova que vem do dia.

Pesq.: Tem alguma coisa mais da ordem biológica. Um déficit.

Prof.: Isso. Também o contexto social. Tem alunos ali que têm de cuidar da irmã porque o irmão... assim, o aluno é tio e tem que cuidar do sobrinho, porque o irmão trabalha, e pai e mãe eles não têm.

Pesq.: Maravilha. E agora, mais referente a ti, ao seu sentimento, como é que você se vê dando aula para a EJA? Algumas pistas você já me deu. Você acha que é a mesma coisa que trabalhar com ensino regular? Você acha que a sua visão de mundo, a sua compreensão do que é Educação Física, do que é educação, ela mudou depois de você começar a trabalhar na EJA?

Prof.: Desculpa, não entendi o final. Se a educação mudou...?

Pesq.: São várias. Como é que você se sente dando aula para os estudantes da EJA? É a mesma coisa que atuar com ensino regular?

Prof.: Não. É diferente. Mas eu me sinto muito bem. Eu vejo que, enfim, de acordo com a minha proposta, eu acredito que os alunos - a maior parte - aderiu. Pelo que me parece, tem aceitação do pessoal. Acabam se adequando. Lembra essa turma que eu lhe falei, que era metade alunos jovens e metade mais velha? Acabei tendo dificuldade pela imaturidade de alguns alunos em fazer aula junto desse pessoal; dali a pouco um jogo, alguma coisa, acabava que o pessoal mais velho se machucava, e acabavam ficando com medo, depois não queriam participar. Eu tive que adequar muitas coisas. Então, eu procuro sempre ir adequando de acordo com a realidade que eu tenho no momento.

Pesq.: E depois que você começou a trabalhar na EJA, você acha que a sua visão de mundo, a sua visão sobre o que é Educação Física, sobre o que é educação, mudou? Ou você acha que não? Ou você acha que segue sendo a mesma?

Prof.: Não. Mudou. Mudou muito. Por mais que você escute falar, mas quando você está ali vivenciando aquele momento junto com o aluno, você vê que existe outras realidades. Para mim mudou, sim. De conhecer essa realidade na prática, no dia a dia.

Pesq.: Deixa-me lhe perguntar, agora que me veio na cabeça, porque você vai falando e eu também vou relembro a minha época de EJA.

Prof.: Claro.

Pesq.: Você acha que tem alguns professores que ficam meio alheios a essa realidade dos alunos? Do tipo: "ele não se esforça, azar o dele". Alguma coisa nesse sentido, sem olhar para essas realidades.

Prof.: Para o contexto social, não é?

Pesq.: Isso.

Prof.: Como eu lhe falei, eu acho que eu dei sorte aqui na escola. Porque tem professores excelentes aqui; mesmo. E a gente tem reunião mensal de duas horas para conversar um pouco sobre isso. De conversar sobre o contexto. Exemplo: na matemática tem um conteúdo que deve ser passado, mas será que você vai cobrar tudo que pede no RCC? Que é o Regime Curricular de Canoas, para um aluno que trabalha, tem filho, enfim, tem dificuldade social, contexto com muitas dificuldades - será que você vai cobrar exatamente, e não vai levar em consideração tudo o que ele tem fora da escola? Eu acredito que aqui, pelo menos a maioria, no geral, leva em consideração, sim.

Pesq.: Você falou sobre aquela questão de você reconhecer o seu trabalho, aceitação. Você acha que o fato de você se entender mais útil, lhe faz se sentir melhor dentro da EJA. Não sei se eu fui claro. Na questão de você conseguir, realmente, parece que pelo que você me narra, o que parece é que você encontra mais sentido em ser professor na EJA, porque ali você consegue transformar um pouquinho mais a vida das pessoas do que lá na educação básica. Não sei se eu estou errado ou se estou certo. No ensino regular;;;

Prof.: Sim. Eu não sei se acaba impactando mais. Eu até falei em relação a ser um ambiente mais tranquilo. Exemplo, sendo bem prático: minha garganta agradece vir dar aula de noite. Não precisa estar sempre naquele: "o cara está sempre acelerado de dia, tem que estar sempre em cima". Você consegue ter um ambiente um pouco mais controlado e você acaba focando mais em dar aula.

Pesq.: Perfeito. Então chegamos à última pergunta, que é um espaço seu. Caso você queira falar alguma coisa que sinta necessidade de falar, que não foi

comentado aqui, alguma coisa que... qualquer coisa. Esse espaço aqui realmente é seu.

Prof.: Sim. O que eu lhe falei lá no começo é que, bom, você fez a entrevista comigo, eu sou professor, me formei, passei no concurso. Mas eu lhe falei que eu acredito que sou um professor em formação ainda. É como se eu estivesse na continuidade da faculdade ainda. Estou aprendendo muito. Errando muito. Mas procuro sempre corrigir o que eu vejo que está errado. Tento procurar aprender mais. Eu lhe falei que eu estudava muito na época dos concursos, e não só na época dos concursos, na faculdade mesmo eu já havia pegado todos esses livros desses autores mais conhecidos da faculdade. Quando eu fui estudar para o concurso, já era a segunda vez que eu ia ler aqueles livros. Tinha interesse mesmo, por mais que eu não esteja naquele mesmo ritmo, eu procuro melhorar, sim, a minha prática. Com os alunos, eu acho que eles merecem um professor que vá fazer alguma diferença, senão acredito que não faz sentido.

Pesq.: Perfeito.

Prof.: Por mais que eu erre muito. De repente, tem algumas aulas que não sejam tão interessantes, mas procurando sempre melhorar; ser um professor melhor.

Pesq.: Maravilha.

Pesq.: Professor, nós chegamos ao final da nossa entrevista. Queria agradecer novamente imensamente essa mais de uma hora conversando sobre essas suas experiências. Queria dizer que eu estou à disposição. Dali a pouco você diz: "lembrei de alguma coisa que era importante falar na hora e não falei". Tem meu WhatsApp ali; me manda. Tudo que você tiver de informações, será interessante. Só reforçando aqui meus próximos passos, eu vou - não sei se nessa próxima semana eu vou conseguir, mas cada minuto a gente faz um cálculo. Cada minuto de gravação, é cinco minutos de transcrição. Escuta e para.... Então, demora; uma hora vão se tornar cinco horas de transcrição. Mas acho que até o final da semana que vem já

consigo lhe encaminhar essa transcrição para você validar, para você olhar, acrescentar, suprimir, tirar o que achar necessário. . Então fica esse nosso acordo, , meu compromisso de lhe devolver para que sempre seja transparente. Certo?

Prof.: Certo.

Pesq.: Não desiste de trilhar o caminho. Não desista dessa sua ideia de ser professor de ensino superior. E eu também passei um bom tempo em educação básica. Ensino básico, estudei, e comecei em 2011. E lá em 2018 - não. Comecei assim... "vou tentar fazer mestrado". Dei sorte. todo mundo diz: "para você entrar na UFRGS tem que ter um QI, Tentei... a primeira seleção Fiz na PUC, reprovei. Então tentei na UFRGS, marquei uma agenda com um dos professores". Gostou. Fiz a prova e passei. E comecei meu mestrado, depois o doutorado. E o mestrado me levou até o ensino superior, em 2019. Também não conhecia ninguém da Unilasalle e estou ali até hoje. Espero que continue... E a prefeitura tem um convênio com à Unilasalle...

Prof.: Tem, não é?

Pesq.: com mestrados e doutorados. Então, dali a pouco é uma possibilidade que você tem de ingressar. Aqui na nossa área da prefeitura também tem as bolsas. Não sei como está É mais uma possibilidade que você tem.

Prof.: Claro.

Pesq.: Certo.

Prof.: Sua trajetória, não é fácil. Mas com trabalho e esforço o cara chega lá.

Pesq.: É. E sorte. A gente tem de contar também com a sorte.

Prof.: Está certo.

Pesq.: É, tem a sorte. Vai depender um pouco. Então, meu amigo, muito obrigado. Lhe agradeço. Fico à disposição.. A gente sempre está à disposição para ajudar também. Está bem?

Prof.: Sucesso na pesquisa aí.

Pesq.: Maravilha.

Prof.: Show.

Pesq.: Obrigado (suprimido o nome do professor). Até mais.

Prof.: Valeu. Um abraço.

Pesq.: Tchau.

Prof.: Tchau.