

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM E  
DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS (EJA): PERCEPÇÕES DE PROFESSORES, ALUNOS E  
GESTORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARINGÁ-PR**

**CELSO APARECIDO DA SILVA**

**MARINGÁ  
2025**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: ENSINO, APRENDIZAGEM  
E DESENVOLVIMENTO HUMANO**

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
(EJA): PERCEPÇÕES DE PROFESSORES, ALUNOS E GESTORES DA REDE  
MUNICIPAL DE ENSINO DE MARINGÁ-PR.**

Dissertação apresentada por Celso Aparecido da Silva, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano.

Orientadora:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>: Telma Adriana Pacifico Martineli

MARINGÁ  
2025

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

S586e	<p>Silva, Celso Aparecido da</p> <p>O ensino da educação física na educação de jovens adultos (EJA) : percepções de professores, alunos, e gestores da rede municipal de ensino de Maringá-PR. / Celso Aparecido da Silva. -- Maringá, PR, 2025. 182 f. : color., figs., tabs.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Telma Adriana Pacifico Martineli. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.</p> <p>1. Educação de jovens e adultos. 2. Teoria histórico cultural. 3. Educação física. 4. Ensino. 5. Cultura corporal. I. Adriana Pacifico Martineli, Telma , orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 796.07</p>
-------	--

CELSO APARECIDO DA SILVA

**O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): PERCEPÇÕES DE PROFESSORES, ALUNOS E GESTORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARINGÁ, PR**

**BANCA EXAMINADORA**

Profa. Dra. Telma Adriana Pacifico Martineli (Orientador) – UEM

Prof. Dr. Lino Castellani Filho - UNICAMP

Prof. Dr. Marcos Vinícius Francisco – UEM

Profa Dra. Fabiane Freire França - UEM

Profa. Dra. Maria José Ferreira Ruiz – UEL (Suplente)

Profa. Dra. Thaís Godoi de Souza – UEM (Suplente)

**Data de Aprovação:**

07/05/2025

Dedico este trabalho à minha mãe, Cleusa Aparecida de Freitas Silva (*in memoriam*), minha eterna gratidão. Sua presença continua viva em mim, em cada passo que dou, em cada conquista que alcanço. Mesmo diante das dificuldades, foi com seu amor incondicional, sua força silenciosa e seu exemplo de coragem que aprendi a nunca desistir. A saudade é imensa, mas maior ainda é o legado que você me deixou: a fé, a dignidade e a certeza de que sou capaz. Dedico esta vitória à sua memória, com todo o amor que ainda transborda no meu coração.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora por estarem comigo, me protegendo, me guiando e me dando forças para enfrentar os desafios.

A construção deste trabalho só foi possível graças ao apoio, companheirismo e incentivo que obtive ao longo da minha vida pessoal, profissional e acadêmica. Agradeço muito àqueles que tornaram essa jornada mais leve e possível, com palavras de encorajamento, gestos de solidariedade e a força necessária para prosseguir.

Ao meu pai, João Batista da Silva, homem honesto, trabalhador e carinhoso, exemplo de integridade e dedicação. Com sua simplicidade e generosidade, ensinou-me a importância do esforço, da humildade e da perseverança. Agradeço imensamente por cada gesto de cuidado, por cada palavra de incentivo e, principalmente, por nunca deixar de acreditar em mim. Sua força silenciosa, sempre acompanhada de um olhar acolhedor e um coração disposto a ajudar, foi fundamental para que eu encontrasse coragem nos momentos difíceis e mantivesse a caminhada rumo aos meus objetivos.

À minha mãe, Cleusa Aparecida de Freitas Vieira – *in memoriam*: Você foi, e para sempre será, meu maior exemplo de amor, força e generosidade. Sua presença foi o alicerce da minha caminhada, e sua ausência física nunca será capaz de apagar a imensidão do que você representou – e ainda representa – em minha vida. Quando decidi deixar nossa casa para vir a Maringá em busca do sonho da faculdade de Educação Física, você não hesitou. Largou tudo para estar ao meu lado, como sempre esteve. Nos momentos em que as dificuldades surgiam e o vestibular não trazia o resultado esperado, era você quem me dizia com doçura e firmeza: “*Tente de novo. Você vai conseguir. Eu acredito em você. Não desista. Eu pago quantas vezes for preciso*”. E quando, enfim, a aprovação chegou, você foi a primeira pessoa para quem liguei. Sua voz do outro lado da linha dizendo “*Eu sabia que você ia conseguir*” se faz presente em mim até hoje, como um abraço que o tempo não leva. Mãe, obrigado por cada gesto de cuidado, cada palavra de fé, cada renúncia silenciosa. Você me ensinou, com o exemplo, que o amor verdadeiro é aquele que apoia, acredita, sustenta e jamais desiste. Levo comigo sua memória como uma luz que me guia. Todo o meu caminho, todas as minhas conquistas têm um pedaço seu. Você continua viva em tudo o que sou. Com amor eterno e gratidão profunda.

À minha tia, Claudete, dedico um agradecimento especial, carregado de afeto e admiração. Quando terminei a quarta série, para dar continuidade aos estudos, a única opção seria estudar à noite. Com um gesto de amor e coragem, matriculou-se na mesma escola só para me acompanhar, garantindo minha segurança no caminho de volta para casa. Lembro-me, como se fosse ontem, de caminhar ao seu lado pelo pasto escuro, com medo, enquanto você iluminava nossa trajetória com uma lamparina. Esses momentos ficaram gravados em minha memória e coração. Durante o dia, você trabalhava arduamente coletando mamonas para ajudar minha mãe a comprar materiais escolares para mim. Sua dedicação incansável e seu esforço foram uma lição de vida que me ensinou o valor da perseverança, do sacrifício e do amor incondicional. Sou profundamente grato por tudo o que fez por mim e por ser uma presença tão significativa em minha jornada. Obrigado, tia, por iluminar não só os caminhos escuros daquela época, mas também os caminhos da minha vida com sua generosidade e força.

Minha mais profunda gratidão vai para minha esposa, Mônica Vieira da Silva, que sempre acreditou em mim e esteve ao meu lado em todos os momentos. Sua força, paciência e amor foram indispensáveis nesta jornada. Enquanto eu me dedicava aos estudos, você segurava as pontas em casa com nossos filhos, cuidando de tudo com dedicação e carinho. Sua compreensão e apoio incondicional me deram a tranquilidade necessária para seguir em frente e alcançar este objetivo. Obrigado por ser minha parceira em todos os sentidos, minha fortaleza e minha maior incentivadora. Esta conquista também é sua.

Aos meus filhos, Murilo Vieira da Silva e Benício Vieira da Silva, minha eterna gratidão e amor. Murilo, suas palavras de incentivo e carinho foram a motivação de que precisava em muitos dias que estava cansado. Benício, obrigado por compreender que, mesmo quando preciso me afastar em alguns momentos, isso foi para buscar algo melhor para todos nós. Vocês dois são minha vida e o motivo pelo qual nunca desisto. Amo vocês com todo o meu coração e dedico a vocês também esta conquista.

Agradeço também à minha irmã, Eliane Cristina da Silva, e à minha prima, Marcela de Freitas Possamai, por estarem presentes e oferecerem seu apoio constante nos momentos mais importantes da minha vida acadêmica, desde o vestibular, passando pela graduação e, agora, nesta etapa do mestrado.

À minha orientadora, Professora Telma Adriana Pacífico Martineli, dedico um agradecimento que palavras jamais serão suficientes para expressar. Sua orientação, paciência

e dedicação foram fundamentais para o meu crescimento acadêmico e pessoal. Cada ensinamento, conselho e gesto de apoio foram extremamente relevantes e contribuíram de forma decisiva para a realização dos meus objetivos. Você não me conduziu somente com sabedoria e conhecimento, mas também me inspirou com sua paixão pelo ensino e seu compromisso com a educação. Levarei, para sempre, o exemplo de sua generosidade, humanidade e profissionalismo. Serei grato para sempre por todo o aprendizado, incentivo e confiança ao longo deste percurso. Muito obrigado por fazer parte da minha história e por iluminar meu caminho com tamanha sensibilidade e competência.

Aos membros da banca, o professor Dr. Marcos Vinicius Francisco e professor Dr. Lino Castellani Filho, agradecemos imensamente por aceitarem nosso convite e contribuírem com suas valiosas reflexões. Agradeço pela atenção dedicada ao meu trabalho e pelas sugestões enriquecedoras, que certamente contribuíram para a elaboração da versão final da dissertação, bem como para o meu crescimento acadêmico. O professor Dr. Lino Castellani Filho, autor de diversos livros que tanto estudei ao longo de minha trajetória na universidade, tem sido uma grande inspiração para mim. Nunca imaginei que um dia ele estaria presente na minha banca de defesa do mestrado, e essa oportunidade é uma honra indescritível. Vocês dois são exemplos de excelência profissional e inspiração para todos que buscam o saber.

À Professora Fabiane Freire França, expresso meus sinceros agradecimentos por gentilmente aceitar o convite para compor a banca examinadora de minha defesa e pelas relevantes contribuições prestadas ao longo de minha formação no mestrado. Sua postura sempre atenta, aliada à dedicação e ao compromisso com a docência e a pesquisa, foram fundamentais para o aprimoramento deste trabalho e para o meu desenvolvimento acadêmico e científico.

Meu reconhecimento vai também a todos os colegas do GEPPECC, que foram fundamentais nos momentos de estudos, debates e apoio, enriquecendo minha pesquisa com suas valiosas contribuições. A troca de ideias e a convivência com cada um de vocês ampliaram minha visão e contribuíram para seguir em frente. De forma especial, agradeço à minha amiga de mestrado, Laura, por compartilhar essa jornada comigo. Sua amizade, apoio e companheirismo fizeram toda a diferença ao longo dessa trajetória, tornando cada desafio mais leve e cada conquista mais significativa.

Aos estudantes da EJA, professores regentes, supervisores, professores de Educação Física, coordenadores pedagógicos, gerência e assessoria que participaram deste estudo,

ofereço minha mais sincera gratidão. Cada um de vocês foi essencial para a realização desta pesquisa, e suas contribuições, tanto com suas vivências quanto com seu conhecimento, enriqueceram profundamente meu trabalho. Além disso, o apoio e o compromisso de todos foram fundamentais para o meu crescimento pessoal e profissional. Agradecer por compartilharem suas experiências, suas perspectivas e, acima de tudo, por acreditarem na importância desta pesquisa.

Agradecemos aos professores que, de forma direta ou indireta, enriqueceram minha formação acadêmica, tanto nas disciplinas quanto nos eventos científicos. Cada ensinamento, cada orientação contribuiu para o meu crescimento e para a construção do conhecimento que agora compartilho. Além disso, sou grato a todos que cruzaram meu caminho durante essa trajetória acadêmica, seja com um simples gesto de apoio ou com uma troca de ideias que ampliou minha visão.

Agradeço ainda aos amigos que me motivaram a fazer o mestrado: Thiago Marques, Telma Xavier, Cristiane Oliveira e Márcia Galbero. Suas palavras de encorajamento e as trocas valiosas que compartilhamos foram fundamentais para que eu seguisse em frente e acreditasse no meu potencial. Aos meus colegas de trabalho, Rafael Baena e Michela Raulino, sou imensamente grato por assumirem as responsabilidades em minha ausência, permitindo que eu me dedicasse aos estudos com mais tranquilidade.

À SEDUC, representada pela gerente Selma Darlene e pela assessora Juliana, agradeço por todo apoio e a disponibilidade de vocês. Sem este trabalho, não teria sido possível. Meu agradecimento especial vai também às diretoras das unidades escolares que me receberam com tanta prontidão e generosidade, proporcionando um ambiente acolhedor e aberto para a realização da pesquisa.

"Educação não transforma o mundo.  
Educação muda as pessoas.  
Pessoas transformam o mundo."  
Paulo Freire

"A educação tem um papel libertador, pois proporciona ao ser humano a capacidade de refletir sobre sua condição no mundo e, assim, reinventar-se a cada dia. A EJA, mais do que um espaço de ensino, deve ser um território de resgate da dignidade e da cidadania".

*(Miguel Arroyo)*

SILVA, Celso Aparecido da. **O ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): PERCEPÇÕES DE PROFESSORES, ALUNOS E GESTORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARINGÁ, PR.** 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Telma Adriana Pacifico Martineli. Maringá, 2025.

## RESUMO

Esta pesquisa integra o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano; e, ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal (GEPPECC). O objeto da pesquisa é o ensino de educação física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Maringá-PR. Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo geral analisar a contribuição da educação física na EJA no município de Maringá-Pr e os limites e possibilidades de atividades de ensino fundamentadas na concepção histórico-cultural, conforme prevê a proposta curricular e pedagógica do município. Assim, respondemos a seguinte questão norteadora: Qual a contribuição da educação física na EJA em Maringá-Pr para o desenvolvimento dos estudantes desta modalidade de ensino? Como metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, subdividida em duas (2) etapas integradas e articuladas entre si: (1) pesquisa bibliográfica e documental; e, (2) pesquisa de campo. A pesquisa de campo ocorreu na Rede Municipal de Ensino de Maringá, Paraná, com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Selecionamos cinco unidades escolares que oferecem a modalidade EJA há mais tempo no município de Maringá-PR. Participaram do estudo dez (10) estudantes, dois (2) professores regentes, dois (2) supervisores, dois (2) professores de Educação Física e quatro (4) gestores educacionais, todos envolvidos diretamente com o ensino de Educação Física na EJA. Com base nos resultados apresentados e discutidos por meio dos questionários, entrevistas e análises, ficou claro que a Educação Física tem um papel relevante no desenvolvimento dos estudantes da EJA em Maringá-PR. A investigação revelou que os métodos de ensino adotados, bem como os conteúdos ministrados e as atividades propostas, são primordiais para promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes. As compreensões dos professores de Educação Física, estudantes e gestores educacionais acerca da importância do ensino da Educação Física na EJA demonstram um consenso sobre a necessidade de sua obrigatoriedade no currículo municipal. Indica a presença de estratégias metodológicas que não apenas complementam a formação integral dos alunos, como também favorecem o processo de ensino e aprendizagem e a formação humana. A proposta pedagógica do município se fundamenta na Teoria Histórico-cultural, porém está alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O jogo esportivo, com destaque no *Shuffleboard*, se constituiu em uma dessas atividades e se configurou como uma importante estratégia para as ações pedagógicas e desenvolvimento dessas capacidades, o que comprova a relevância desta manifestação da cultura corporal no processo ensino-aprendizagem. Assim, a investigação reforça a argumentação em defesa da inclusão da Educação Física como componente indispensável na EJA, em consonância com a proposta curricular e pedagógica do município, visando assegurar uma educação inclusiva e transformadora.

**Palavras-chave:** Ensino; Educação Física; Educação de Jovens e Adultos; Teoria Histórico Cultural.

SILVA, Celso Aparecido da. **TEACHING PHYSICAL EDUCATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA): PERCEPTIONS OF TEACHERS, STUDENTS AND MANAGERS OF THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF MARINGÁ, PR.** 182 p. Dissertation (Master's in Education) - State University of Maringá. Advisor: Telma Adriana Pacifico Martineli. Maringá, 2025.

## ABSTRACT

This research is part of the Postgraduate Program in Education of the State University of Maringá (UEM), in the Research Line: Teaching, Learning and Human Development; and, of the Study and Research Group in Education, Policies and Pedagogical Practices of Body Culture (GEPPECC). The object of the research is the teaching of physical education in Youth and Adult Education (EJA) in the city of Maringá-PR. In this sense, the present study had as its general objective to analyze the contribution of physical education in EJA in the city of Maringá-PR and the limits and possibilities of teaching activities based on the historical-cultural conception, as provided for in the city's curricular and pedagogical proposal. Thus, we answer the following guiding question: What is the contribution of physical education in EJA in Maringá-PR to the development of students in this teaching modality? As a methodology, this is a qualitative research, subdivided into two (2) integrated and articulated stages: (1) bibliographic and documentary research; and (2) field research. The field research was conducted in the Municipal Education Network of Maringá, Paraná, focusing on Youth and Adult Education (EJA). We selected five schools that have been offering the EJA modality for the longest time in the city of Maringá-PR. Ten (10) students, two (2) teachers, two (2) supervisors, two (2) Physical Education teachers and four (4) educational managers participated in the study, all of whom were directly involved in teaching Physical Education in EJA. Based on the results presented and discussed through questionnaires, interviews and analyses, it was clear that Physical Education plays a relevant role in the development of EJA students in Maringá-PR. The investigation revealed that the teaching methods adopted, as well as the content taught and the activities proposed, are essential to promote student learning and development. The understanding of Physical Education teachers, students and educational managers about the importance of teaching Physical Education in EJA demonstrate a consensus on the need for its mandatory inclusion in the municipal curriculum. It indicates the presence of methodological strategies that not only complement the students' comprehensive education, but also favor the teaching and learning process and human development. The municipality's pedagogical proposal is based on the Historical-Cultural Theory, but is aligned with the National Common Curricular Base (BNCC). Sports, especially Shuffleboard, were one of these activities and were configured as an important strategy for pedagogical actions and the development of these capabilities, which proves the relevance of this manifestation of body culture in the teaching-learning process. Thus, the research reinforces the argument in defense of the inclusion of Physical Education as an indispensable component in EJA, in line with the municipality's curricular and pedagogical proposal, aiming to ensure an inclusive and transformative education.

**Keywords:** Teaching; Physical Education; Youth and Adult Education; Historical-Cultural Theory.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Casal jogando Shuffleboard em um cruzeiro para Gilbralta (Cunards Aquitania) em.....	139
Figura 2 – Materiais adaptados do Esporte Shufflebord.....	140
Figura 3– Abertura do I campeonato de Shuffleboard da Rede Municipal de Ensino de Maringá.....	141
Figura 4–Eliminatórias do I campeonato de Shuffleboard nas unidades escolares.....	142
Figura 5– Estudantes participando do IV Campeonato de Shuffleboard da Rede Municipal de Ensino de Maringá.....	142
Figura 6–Pistas de Shuffleboard com material adaptado e semiprofissional.....	143

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Políticas Educacionais voltadas para a EJA no Brasil.....	61
Quadro 2 – Processo histórico e as transformações da Educação Física escolar no Brasil.....	62
Quadro 3 – Escolas que ofertam a modalidade de Ensino EJA.....	86
Quadro 4 – Etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).....	87
Quadro 5 – Organizador Curricular Educação Física - 1ª À 4ª Etapa- EJA.....	93
Quadro 6 – Características demográficas dos estudantes da EJA.....	102
Quadro 7 – Motivos e desafios dos estudantes da EJA.....	103
Quadro 8 – Características gerais dos gestores.....	106
Quadro 9 – Jornada de trabalho e formação continuada dos gestores.....	107
Quadro 10 – Características gerais dos professores.....	109
Quadro 11 – Jornada de trabalho e formação continuada professores.....	109
Quadro 12 – Categoria: Benefícios percebidos nas aulas de Educação Física.....	111
Quadro 13 – Categoria: Fortalecimento da Socialização e Interação Socia.....	114
Quadro 14 – Categoria: Motivações para Participar das Aulas de Educação Física.....	117
Quadro 15 – Categoria: Atividades Favoritas.....	119
Quadro 16 – Categoria: Experiências Positivas.....	121

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Distribuição dos estudantes na EJA por faixa etária em 2024.....	88
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS

- AJE**- Ampliação de Jornada Escolar
- ANPEd** – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
- CNPq** – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.
- BNCC**- Base Nacional Comum Curricular
- CMEI**- Centros Municipais de Educação Infantil
- CMNP**-Companhia Melhoramentos Norte do Paraná
- CNE**- Conselho Nacional de Educação
- COPEP/UEM** – Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá.
- DCNs**-Diretrizes Curriculares Nacionais
- EJA**- Educação de Jovens e Adultos
- ENCCEJA**-Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.
- ENEM**-Exame Nacional do Ensino Médio
- Est.**- Estudante
- FUNDEF**-Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
- GEPPECC** - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal
- IBGE**- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB**- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IPARDES**-Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
- LDBN**- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC**- Ministério da Educação
- MOBRAL**- Movimento Brasileiro de Alfabetização
- PCN's** -Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE**- Plano Nacional de Educação
- PNA** - Política Nacional de Alfabetização
- PROEJA**-Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adulto
- PRONERA**- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- SAEB** -Sistema de Avaliação da Educação Básica
- SEDUC**-Secretaria de Educação de Maringá
- SERE** – Sistema Estadual de Registro Escolar

**SINAES**-Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

**TCLE**- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UEM**- Universidade Estadual de Maringá

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>20</b>
<b>2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....</b>	<b>45</b>
2.1 O LEGADO DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA.....	45
2.2. O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	49
2.3 A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	53
<b>3. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL E A SUA INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>62</b>
3.1. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL.....	62
3.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	71
<b>4. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): REFLEXÕES SOBRE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM BASE NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....</b>	<b>74</b>
4.1. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	74
4.2. EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA CULTURA CORPORAL E A EJA.....	80
<b>5. A EJA NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ: A EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>85</b>
5.1 A EJA NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ.....	85
5.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA – REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARINGÁ – PR .....	90
<b>6. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA DE MARINGÁ SOB A ÓTICA DOS GESTORES, PROFESSORES E ESTUDANTES.....</b>	<b>100</b>
6.1 ESTUDANTES.....	100
6.1.1 Perfil dos estudantes.....	100
6.2 GESTORES.....	105
6.3 PROFESSORES.....	107
6.3.1 Perfil dos professores.....	107
6.4 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DA EJA SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	109
6.4.1 Benefícios percebidos das aulas de Educação Física.....	110
6.4.2 Fortalecimento da Socialização e Interação Social.....	113
6.4.3 Motivações para participar das Aulas de Educação Física.....	116
6.4.4 Atividades Favoritas.....	118
6.4.5 Experiências Positivas.....	120
6.5 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA.....	122

6.5.1. Desafios e resistências iniciais.....	122
6.5.2. Avanços significativos.....	125
6.5.3. Desenvolvimento e impactos na vida dos alunos.....	129
6.5.4. Propostas para Políticas Educacionais.....	132
<b>7. O JOGO <i>SHUFFLEBOARD</i>: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA POTENCIALIZAR AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA.....</b>	<b>137</b>
7.1 O Jogo de <i>Shuffleboard</i> : História e Regras.....	137
7.2 A implementação de aulas com o <i>Shuffleboard</i> nas aulas de educação física da EJA no município de Maringá, PR.....	140
7.3 O jogo <i>shuffleboard</i> : contribuições para o desenvolvimento humano.....	143
<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE A.....</b>	<b>172</b>
<b>APÊNDICE B.....</b>	<b>173</b>
<b>APÊNDICE C.....</b>	<b>174</b>
<b>APÊNDICE D.....</b>	<b>175</b>
<b>APÊNDICE E.....</b>	<b>176</b>
<b>APÊNDICE F.....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICE G.....</b>	<b>180</b>
<b>APÊNDICE H.....</b>	<b>181</b>
<b>APÊNDICE G.....</b>	<b>182</b>
<b>APÊNDICE J.....</b>	<b>183</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM), à Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano e, ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal (GEPPECC). O objeto da pesquisa é o ensino de educação física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Maringá-PR e as contribuições da Teoria Histórico-Cultural.

Borges, Alves e Carvalho (2021, p. 3) afirmam que:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino da Educação Básica destinada às pessoas que, por diversas questões, não tiveram acesso e/ou evadiram da escola, retornando ao sistema de ensino com grande defasagem entre idade e série. Esta modalidade é definida pelo artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei n. 9.394/96, que diz que a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como um direito, entretanto, a sua garantia se revela frágil e permeada pelas desigualdades que assolam a sociedade, em seus diferentes aspectos, o que torna as oportunidades e percursos de escolarização cada vez mais diversos (Bueno, 2022).

Para Nascimento, Santos e Martins (2022), a EJA é uma resposta às demandas por escolarização colocadas pelos sujeitos sociais, demandas que são frutos de um longo período histórico de exclusão dos trabalhadores do acesso à educação escolar.

De acordo com os dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1940, quando foi realizado o primeiro Censo, 56% da população brasileira com 15 anos ou mais era analfabeta. Em 2010, esse percentual caiu para 10%. Já em 2022, o Brasil registrou 11,4 milhões de analfabetos, o que correspondia a 7% da população nessa faixa etária, mantendo a tendência histórica de redução do analfabetismo (IBGE, 2024). Essa redução se deve a um processo, ainda que lento e complexo, de implantação de programas para a educação de jovens e adultos em nosso país.

Na tentativa de contribuir com as teorizações e discussões sobre a EJA na cidade de Maringá-Pr e com avanços no processo de escolarização dessa população, buscamos nos deter e nos aprofundarmos nesse objeto de pesquisa. Particularmente, buscamos investigar as contribuições do ensino da educação física no processo de desenvolvimento humano.

A educação física, componente curricular da Educação Básica, está inserida na educação escolar brasileira desde o final do século XIX até os dias atuais. Soares (1996, p. 8), em suas pesquisas, afirma que:

A Educação Física Escolar tal como a concebemos hoje - como matéria de ensino - têm suas raízes na Europa de fins do século XVIII e início do século XIX. Com a criação dos chamados Sistemas Nacionais de Ensino, a Ginástica, nome primeiro dado à Educação Física e com caráter bastante abrangente, teve lugar como conteúdo escolar obrigatório.

Esse processo de organização da educação física no contexto escolar ocorreu em um contexto de significativas transformações socioeconômicas, com a Revolução Industrial, ao estabelecer uma ruptura nos padrões econômicos e sociais da época. Em relação a esse contexto:

A Revolução Industrial significou um conjunto de transformações em diferentes aspectos da atividade econômica (indústria, agricultura, transportes, bancos, etc.), que levou a uma afirmação do capitalismo como modo de produção dominante, com suas duas classes básicas: a burguesia, detentora dos meios de produção e concentrando grande quantidade de dinheiro; e o proletariado, que, desprovido dos meios de produção, vende a sua força de trabalho para subsistir (Andery, 2007, p. 257).

Segundo Oliveira (2013), no sistema capitalista, o trabalhador passa a ter seu corpo tratado como mercadoria. Dessa forma, a necessidade de investir na saúde do trabalhador – para aumentar sua produtividade e maximizar a geração de mais-valia – leva à implementação de novos hábitos e políticas de saúde. Essas políticas, embora sejam apresentadas sob o pretexto de promover o bem-estar, funcionam como mecanismos de controle sobre as massas operárias urbanas, o que contribui para a manutenção de uma ordem social que favorece os interesses da burguesia. Desse modo, as ciências médicas tiveram importante papel na concepção de educação física, uma vez que

[...] as concepções, os valores e os hábitos que a ciência médica desenvolveu tiveram um papel significativo na construção e na ordenação da racionalidade social, racionalidade esta que nasce colada às exigências de saúde do “corpo biológico” para a manutenção da saúde do “corpo social”, ou seja, para a produção e reprodução do capital (Soares, 2007, p. 22).

A educação física foi um mecanismo utilizado na construção deste novo homem, sujeito do capital (Soares, 2007), necessário para a nova ordem social. Ela foi sistematizada, nesse período, a partir dos métodos ginásticos, dotada de um caráter científico, cujo objetivo era a difusão do seu ideal salvador para os males da sociedade.

Conforme Oliveira (2013, p. 20), a educação física era:

[...] realizada por meio da ginástica, utilizando os métodos chamados ginásticos (ou escolas) que surgiram na Europa no século XIX, com o objetivo de instrumentalizar e mecanizar ações e gestos no trabalho, promovendo uma economia de energia e tempo na realização das tarefas. Nessa perspectiva, o corpo passou a ser entendido como um instrumento de trabalho, adaptando-se às explicações impostas pelo contexto industrial da época, e a sistematização desses métodos reflete a inter-relação entre as transformações sociais e tecnológicas e o desenvolvimento das práticas de Educação Física, evidenciando a importância de um treinamento que priorizasse a eficiência e a funcionalidade dos movimentos.

A burguesia percebeu que era necessário adotar medidas para que o corpo da classe trabalhadora se adequasse às novas formas e exigências de trabalho, para assim adestrá-los, discipliná-los, manipulá-los e desenvolver-lhes uma maior força física, necessárias para produção e reprodução do capital (Soares, 2007). Desse modo, a concepção de educação física ligada diretamente ao trabalho e à produtividade tornou-se predominante até a primeira metade do século XX.

A Educação Física foi contemplada na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, sob a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, no art. 22, que tornou obrigatória a prática da Educação Física nos cursos primários e médio até a idade de 18 anos para os estudantes (Brasil, 1961). Segundo Castellani Filho (1998), a obrigatoriedade da sua prática até os 18 anos se justificava pela compreensão de que era essa a idade na qual se dava o término do processo de instrução escolar e o ingresso no mercado de trabalho.

De acordo com Mommad (2020), nesse período, a Educação Física escolar teve como objetivo não apenas aprimorar as habilidades técnicas e físicas dos alunos, mas também preparar-lhes para as necessidades do mercado de trabalho. Essa instrumentalização envolveu a articulação entre os interesses pedagógicos e as políticas de controle social, além de disseminar um processo de esportivização da disciplina através do Método Desportivo Generalizado, cujo objetivo era integrar o esporte aos objetivos e práticas pedagógicas. Esse cenário, que antecedeu o Golpe Cívico-militar, demonstra como a educação foi utilizada como uma ferramenta para moldar indivíduos conforme as demandas do mercado e os princípios do capitalismo vigentes na sociedade brasileira, influenciando significativamente as políticas educacionais do período.

Silva e Mont'Alverne (2023) apontam que as aulas de Educação Física escolar eram realizadas para os estudantes que estavam cursando a 5ª série do ensino fundamental (hoje denomina-se 6º ano), e sua prática era exclusivamente voltada para as atividades esportivas

extraescolares, como clubes, academias, entre outros locais, sendo obrigatória nos cursos primários e médio, até os estudantes completarem 18 anos de idade.

A LDB foi revista com a proposta de reforma educacional dez anos depois de sua criação, por meio da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971). Segundo Mommad (2020, p. 6), essa legislação reforçou o caráter instrumental da Educação Física, enfatizando seu aspecto prático voltado ao desenvolvimento técnico e físico dos estudantes. Durante o regime militar, a disciplina foi utilizada como ferramenta de controle social, alinhando-se às políticas nacionalistas e de segurança do governo, tanto na formação de jovens para o exército quanto na desmobilização de forças oposicionistas. Além disso, em meio à crise econômica da época, a Educação Física foi empregada para aprimorar a força de trabalho, contribuindo para o chamado "milagre econômico brasileiro". Nesse contexto, as questões pedagógicas foram abordadas, priorizando-se abordagens voltadas ao desenvolvimento físico e biológico dos estudantes.

De acordo com Castellani Filho (1997), esta lei deixou de fazer referência ao limite de idade da prática da Educação Física, e regulamenta a questão por outro mecanismo, que foi posto em prática naquele mesmo ano, pela promulgação do Decreto nº 69450 de 1º de novembro de 1971, que aludia nos quatro incisos de seu artigo 6º às condições que facultavam ao aluno a prática da Educação Física, com base na seguinte redação:

Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino, é facultativa a participação nas atividades físicas programadas: a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinada, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas; b) aos alunos maiores de 30 anos de idade; c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa; d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei 1044 de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento (Castellani Filho, 1997, p. 21).

Conforme análise de Castellani Filho (1998, p. 7-9) desses, então, novos mecanismos de facultatividade da participação na Educação Física na escola e outros dispositivos legais que os complementaram, podemos entender que:

1º) Facultá-la ao aluno trabalhador reforçava a lógica de que estando já integrado ao mercado de trabalho caberia a este, e não mais à escola, a responsabilidade pela capacitação, manutenção e reprodução de sua força de trabalho.

2º) Facultá-la ao aluno que estivesse prestando serviço militar correspondia ao entendimento da similaridade entre o trabalho físico imposto pelas Forças Armadas e aquele proposto na Educação Física escolar.

3º) Facultá-la ao aluno com mais de trinta anos de idade expressava a ideia de que ele (o homem e não a mulher), a essa altura da vida já estaria na condição de chefe de família e inserido no mercado de trabalho.

4º) Facultá-la ao aluno fisicamente incapacitado confirmava a crítica de que ela só se justificava pela centralização exclusiva na atividade física isenta da necessidade de ser pensada e refletida.

No entanto, a exclusão da educação física para estudantes trabalhadores vai além de uma simples flexibilização curricular, é um instrumento que intensifica a exclusão social e a desigualdade no acesso ao saber. Conforme expõe Lima (2015), “o objeto de estudo da Educação Física - a cultura corporal - não se resume apenas a práticas corporais, mas é essencial para a compreensão da totalidade da realidade histórica e social construída pelo homem. Ao impedir que esses alunos tenham acesso aos conhecimentos que se referem a cultura corporal, a escola os priva de uma ferramenta crucial para desenvolverem uma visão crítica e emancipadora do mundo.

Portanto, a retirada da disciplina funciona como uma punição indireta para o aluno trabalhador, pois o distancia da oportunidade de integrar conhecimentos que contribuem para a formação de cidadãos plenos e conscientes de seu papel na transformação da realidade. Dessa forma, a exclusão curricular não é neutra; ela intensifica desigualdades ao limitar o acesso a saberes que possibilitam a compreensão e a crítica das estruturas sociais, reforçando um ciclo de marginalização que vai muito além do âmbito físico, atingindo a própria capacidade de apreensão crítica da realidade.

No período de redemocratização do Brasil, com o fim do regime ditatorial, foram abertos os caminhos para perspectivas críticas na educação e na Educação Física. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foram reafirmados os direitos educacionais e ampliados como garantias de participação democrática.

A Constituição de 1988 representou e significou a grande mudança legal da política educacional brasileira. Foi a primeira Constituição a dar vez na história para que a educação tornasse efetivamente um direito de todo o povo brasileiro, de forma que ao Estado caberia garantir, de forma obrigatória, a educação básica. Essa conquista indicaria, portanto, a ampliação da oferta ao ensino, o qual exigiria a incorporação das modalidades educativas como um processo de inclusão à formação escolarizada de todas as pessoas, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos (Dourado *et al.*, 2021, p. 207). Todavia, foram e ainda são necessários grandes esforços para mudar a realidade da educação brasileira no que tange a sua universalização e contribuição para o desenvolvimento dos estudantes brasileiros.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, em vigor, ficou garantida a presença da Educação Física na educação básica. Com base no art. 26 da LDB: [...] a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar [...] (Brasil, 1996, p. 16).

Essa Lei teve profundas repercussões na educação e na educação física brasileira, por se consolidar como uma ruptura com a lei anterior, de caráter tecnicista, elaborada no contexto da Ditadura Militar no Brasil. Segundo Lima (2013), a educação física com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) deixa de ser atividade paralela na estrutura escolar e atinge o *status* de componente curricular, conquistando sua legalidade. Entretanto, essa garantia de Lei não significou um reconhecimento deste componente e sua valorização da educação escolar.

No período que sucedeu a implementação da LDB nº 9394/96, o Brasil estava vivendo um processo de reestruturação política e social e foram elaborados uma série de documentos orientadores da política educacional do país. O Distrito Federal, estados e municípios tiveram que adaptar seus currículos e propostas pedagógicas de acordo com as orientações do Ministério da Educação e órgãos vinculados, como resposta a um modelo neoliberal de formação orientada por recomendações de organismos e organizações internacionais.

Foi publicado em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (Brasil, 1997), resultado dessa política neoliberal para a educação, que foram balizadores dos currículos estaduais e municipais. Nesse contexto, a Educação Física recebeu um livro específico que passou a orientar os currículos da área.

No referido livro, afirma-se que ele apresenta um caráter voltado para a democratização, humanização e diversificação da prática pedagógica, ampliando o campo de atuação da Educação Física ao incorporar dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais, em contraste com uma visão meramente biológica. Buscando compreender a complexidade do tema, o documento adota a distinção entre "organismo" - entendido como um sistema fisiológico - e "corpo", que se insere em um contexto sociocultural e expressões culturais e saberes historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Dessa forma, a proposta do documento concebe a Educação Física como uma cultura corporal, valorizando não apenas a prática de atividades físicas, mas também o desenvolvimento integral dos estudantes (Brasil, 1997).

No período de disseminação dos PCNs, Rodrigues (2002, p. 144) profere críticas ao documento por apresentarem uma tendência eclética, ao incorporarem diferentes correntes

teóricas, como o construtivismo, o desenvolvimentismo, a psicomotricidade e as abordagens críticas, mesmo que algumas delas possuam fundamentações teóricas distintas. Além disso, a autora aponta que os documentos apresentam uma linguagem atraente, com expressões como "formação para a cidadania crítica, autônoma e participativa", "princípios da inclusão e diversidade", o que poderia esconder a ausência de um posicionamento teórico coerente. Para ela, os PCNs tentam dissolver oposições e construir um consenso, sem, necessariamente, estabelecer uma identidade clara para a Educação Física.

O Paraná que tinha vigente o Currículo Básico para Educação Pública (Paraná, 1990) passou por reformulações nos anos seguintes, mas com certa lentidão, até que em 2008 aprovou e publicou as Diretrizes Curriculares para a Educação do estado do Paraná (Paraná, 2008) que se disseminou para os municípios do estado.

Com a eleição presidencial de Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), para o mandato de 2003 a 2011, iniciou-se um período de ações sociais voltadas à educação, saúde e assistência social, além de uma tentativa de conciliação entre as classes no país. Entretanto, as mudanças e crises estruturais do capital resultaram em transformações nas exigências do modo de produção capitalista. Nesse contexto, o governo petista da presidenta Dilma Rousseff (PT), que assumiu em 2011, enfrentou dificuldades desde sua primeira gestão para manter as políticas de distribuição de renda, agravadas pela desaceleração econômica e pela crise política em seu governo. Esse cenário, ainda que contraditório, resultou em um momento político em que se orquestrou um golpe institucional e jurídico contra a presidenta Dilma Rousseff, legitimamente eleita, culminando com seu impeachment em 2016 (Antunes, 2017).

Diante disso, assumiu o governo brasileiro o então vice-presidente Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que governou de 2016 a 2019. Seu mandato foi marcado por medidas e reformas que impactaram — e ainda impactam — a educação brasileira. Observou-se o avanço de uma perspectiva reacionária e conservadora de educação, com o fortalecimento de ideais como o movimento Escola Sem Partido, mudanças na concepção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a reforma do ensino médio e o congelamento das verbas destinadas à saúde e à educação por 20 anos, entre outras ações (Silva, 2019).

No Brasil, essas recentes mudanças nas políticas educacionais - como a Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular, a política de formação dos professores, a Escola sem Partido e a PEC nº 55/2016 - representam o desmonte de uma educação que

buscava romper com as concepções conservadoras e elitistas (Azevedo; Reis, 2018), ainda que sobre a égide da política neoliberal, instaurada a partir dos anos de 1990.

Silva *et al.* (2016) consideram que a aprovação do documento da BNCC foi uma ação de uma política antidemocrática que desconsiderou as sugestões dos professores e das universidades que discutiam as questões da formação e da aprendizagem. Na análise de Azevedo e Reis (2018, p. 30), o objetivo foi formar um documento que embasasse toda a ação educacional dos municípios e dos estados e que seguisse os interesses da classe dominante, pois “[...] foi aprovada por um CNE alinhado com o governo Temer e ao MEC, em dezembro de 2017, com o voto contrário de três conselheiras comprometidas com a educação pública e com as entidades educacionais que representam”.

Conforme Vasconcelos, Magalhães e Martineli (2021, p. 6-7), “a declaração de Márcia Ângela Aguiar, em 2017, quanto a seu voto contrário à BNCC, expressava que o documento rompia com os significados da educação básica, pois excluía o ensino médio e minimizava a EJA. As propostas feriam o princípio da valorização das experiências extraescolares e desrespeitavam a pluralidade proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigentes”. Além disto, o documento representou as transferências dos serviços públicos para o setor privado, devido à influência de movimentos empresariais (Silva *et al.*, 2016).

Mesmo diante das críticas e movimentos contrários, a BNCC foi aprovada e iniciou sua implementação em 2020. Com a aprovação da BNCC (Brasil, 2017), foi normatizado o currículo para a educação brasileira e repercutiu na federação, estados e municípios de maneira que todos tiveram que adequar os seus currículos a sua normatização. A Educação Física é contemplada na área de linguagens e tem seus objetivos de aprendizagem e competências específicas para o seu ensino. Os estados e municípios tiveram que elaborar seus currículos de acordo com as normativas da BNCC e esse processo foi de resistências e aceitações.

O município de Maringá-Pr passou por esse processo de adequação do seu currículo a essas normativas. Maringá, município brasileiro, foco de nossa pesquisa, está localizado no norte do estado do Paraná. Trata-se de uma cidade planejada, com urbanização recente, fundada em 10 de maio de 1947 pela Companhia de Melhoramentos Norte do Paraná<sup>1</sup>, tornou-se a terceira maior do estado e a sétima da região Sul do Brasil em termos populacionais, com aproximadamente 410.000 habitantes segundo o Instituto Brasileiro de

---

<sup>1</sup> A Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP) é derivada da antiga Paraná Plantations, uma empresa de capital britânico à qual foi concedida o direito de parcelamento e venda de terras sobre uma extensa região que vai de Jataizinho à Umuarama. Em troca, esta companhia deveria prolongar a estrada de ferro ao longo desta área.

Geografia e Estatística (IBGE, 2022). Atualmente, a cidade se destaca pelo setor de comércio e prestação de serviços. No entanto, a agricultura ainda é significativa, embora tenha diminuído nos últimos anos (IPARDES<sup>2</sup>, 2024).

No que diz respeito à Educação, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do 5º ano (ensino fundamental I) é o principal indicador de avaliação da qualidade do ensino. Conforme os dados mais atualizados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC, 2024), Maringá é a cidade que se destaca no cenário educacional entre as cinco maiores do Paraná, com uma nota de 7,2 nos anos iniciais do ensino fundamental. Este resultado representa um crescimento de 10% em relação ao IDEB de 2021, que foi de 6,5 e marca uma das melhores pontuações desde o início da série histórica do IDEB, em 2005. Maringá não apenas supera a média nacional, estabelecida em 6 pontos, e a média estadual de 6,7 pontos, mas também se destaca significativamente em comparação com outras grandes cidades do estado.

Segundo Caría e Oliveira (2015, p. 25), desde a década de 1990, com a regulação do Estado na condução das políticas educativas inspiradas em modelos internacionais, “deu-se início no Brasil a uma nova forma de gestão da qualidade da educação, baseada em resultados a partir de critérios de eficiência e eficácia, emergindo novas formas de regulação dos sistemas de ensino por meio de avaliações em larga escala”.

Como observado por Dourado e Aguiar (2001), ainda no início do século XXI, as mudanças que ocorreram nos padrões de regulação estatal, em escala mundial, fizeram com que os trabalhos e pesquisas passassem a refletir, além de outras questões comprometidas com o movimento de luta pela qualidade da educação para todos, as preocupações dos pesquisadores com o caráter assumido pelas políticas de avaliação.

De acordo com Sudbrack e Cocco (2014, p. 348), a avaliação em larga escala integra um contexto mais amplo de reformas na educação, substituída, por sua vez, no processo de mudanças na concepção de Estado. No Brasil, esse processo de reestruturação teve início no governo Collor (1990) e foi intensificado a partir de 1995, durante a gestão FHC. Assim, para Correia, Fidalgo e Fidalgo (2011, p. 43), “[. . .] a criação de sistemas de avaliação externa para a educação [. . .] o governo FHC segue a tendência mundial de utilizar a avaliação como eixo da política educacional”. Tal tendência afirmou-se como política de Estado a partir da LDB, cristalizando a prática da avaliação em larga escala nos governos Lula e Dilma.

---

<sup>2</sup> IparDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

Nesse cenário de transformações, o MEC/INEP passou a promover diversas avaliações em larga escala para a educação básica e o ensino superior, englobando programas como o SAEB – consolidado na segunda metade da década de 1990 –, o ENEM, o ENCCEJA, a Prova Brasil, a Provinha Brasil e o SINAES. Esse interesse crescente pela avaliação dos sistemas educacionais tem como motivação, segundo Freitas (2007, p. 1), o “[...] monitoramento da educação básica e superior, propondo-se não apenas a aferição da qualidade dos resultados de ambas como a indução da qualificação pretendida para os sistemas e as instituições de ensino”.

Embora as avaliações em larga escala sejam reconhecidas como ferramentas úteis, seus resultados podem ser mal aproveitados, como na distribuição de mais recursos para escolas com melhores desempenhos, na concessão de bônus a professores com base no desempenho dos alunos, na criação de rankings que estimulam a competição entre escolas e redes, e na consideração de índices externos como o único ou principal indicador de qualidade de ensino (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015).

Para Minhoto (2013), o grande problema está em quantificar um único fator, o desempenho do aluno, para garantir um julgamento justo sobre a qualidade do ensino de uma escola ou de toda uma rede de ensino. Além disso, Horta Neto (2013) salienta o problema técnico e político (a injustiça com alunos e educadores) de se ranquear escolas pelo índice, uma vez que o nível socioeconômico afeta consideravelmente os resultados, o que evidencia a necessidade de outras políticas sociais para enfrentar o problema de desigualdades sociais que se transmitem em desigualdades escolares.

Nesse contexto, Travitzki (2020) aponta que a divulgação dos resultados do IDEB pela mídia na forma de rankings desvia o foco da reflexão sobre a realidade educacional e ignora o grau de incerteza inerente ao indicador.

Em relação a esses modelos de avaliação, mesmo com o resultado de Maringá destacando a cidade nos cenários estadual e nacional, é fundamental ter cautela ao interpretá-lo como um indicador absoluto da qualidade do ensino. Se considerarmos fatores como o contexto socioeconômico dos estudantes, as condições das escolas e outras dimensões da educação, o número pode não ser fiel à realidade. Dessa forma, para promover melhorias efetivas, é necessário expandir a avaliação para além dos indicadores quantitativos, integrando análises que consideram o contexto escolar, as políticas educacionais e as diferenças sociais.

De acordo com o levantamento mensal realizado pelo setor de documentação escolar Maio/2024, a Secretaria de Educação de Maringá (SEDUC), conta atualmente com 64 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) que atendem do Infantil 1 ao 5; 53 escolas

municipais que atendem no Ensino Fundamental anos iniciais, do 1º ao 5º ano, das quais 39 são em tempo integral; e, 13 com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando 42.184 mil alunos matriculados. A rede municipal de ensino, portanto, contempla a educação pública na Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ampliação de Jornada Escolar (AJE) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No município de Maringá a disciplina de educação física está presente em todas as etapas de ensino, desde a educação infantil, especificamente para os alunos entre quatro e cinco anos, até o ensino fundamental anos iniciais, estendendo-se também a Ampliação de Jornada Escolar (AJE) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Em cada um desses segmentos, há professores de educação física concursados, exceto na modalidade de ensino destinada à EJA.

De acordo com Lima (2013, p.92), a partir da Lei Municipal n.8992/2011, que em seu Art. 1º determina: “As aulas de Educação Física realizadas nas escolas da rede municipal de ensino de Maringá deverão ser ministradas exclusivamente por profissionais graduados em Educação Física, pertencentes ao quadro próprio de funcionários da Administração Municipal”.

Na Educação Infantil, ainda que não seja obrigatória pela LDB n. 9394/96 a educação física na Educação Infantil, o município de Maringá, viabilizou a presença do professor de educação física nesta etapa de ensino, e afirma em documento que isso se deu na perspectiva de possibilitar o desenvolvimento da criança em seus diferentes aspectos – psicológicos, corporais e afetivos. Por meio da Lei nº 8992, o município determina que: “Fica incluída a Educação Física como disciplina obrigatória no currículo da educação infantil 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, no âmbito do Município de Maringá, a partir do exercício de 2010” (Maringá, 2020, p. 265).

Conforme Mello (2001), na educação infantil são raros os exemplos em que as aulas de educação física são ministradas por professores graduados e, nem sempre, estes têm em sua formação disciplinas que enfatizam a faixa etária de zero a seis anos. Por isso, ainda é comum encontrar, nas escolas desse nível de ensino, duas situações extremas: aulas denominadas de educação física, que não têm a sistematização necessária e trazem atividades muito parecidas com os esportes; ou brincadeiras na areia e equipamentos do parque, sem nenhum tipo de diretividade em nenhum momento.

Dessa forma, essa falta de sistematização também se manifesta na Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com o *Documento Referencial para a implementação das diretrizes operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal* (Brasil, 2021), o 1º

segmento, que equivale aos anos iniciais do ensino fundamental, a organização curricular tem por objetivo a alfabetização inicial e a qualificação profissional inicial, e é organizada com pelo menos 150 horas voltadas à alfabetização e pelo menos 150 horas para noções básicas de matemática.

No município de Maringá, a educação física é incluída na proposta curricular para essa modalidade educativa como uma atividade complementar, o que, por um lado é um avanço, por outro mostra a necessidade de uma maior atenção e compreensão dessa disciplina pedagógica e sua importância para atender às especificidades dessa modalidade de ensino.

Segundo o currículo da rede municipal de ensino de Maringá,

[...] além da oferta dos componentes curriculares previstos legalmente, no ano de 2017, a Secretaria da Educação de Maringá implantou na EJA, as aulas de Educação Física, Arte e Informática como atividades complementares, uma vez que essas não estão previstas na Matriz Curricular, mas que na atualidade, são consideradas essenciais ao desenvolvimento integral do aluno da EJA (Maringá, 2020, p. 1052).

No referido documento do município de Maringá cita-se que “assegura a atuação do professor dessa disciplina também na modalidade EJA, visando incentivar o desenvolvimento psicológico, cognitivo, corporal e afetivo de jovens e adultos (Maringá, 2020)”.

Contudo, essa medida não garante a sua aplicabilidade, uma vez que não assegura a presença do professor de educação física na EJA. A ausência de uma regulamentação específica e a falta de professores concursados para esta área, no município de Maringá, tornam a disciplina instável, uma vez que a sua permanência depende, na maioria das vezes, da disponibilidade de professores para atuarem nessa modalidade de ensino, os quais muitas vezes trabalham em regime de horas extras. Quando esses profissionais não estão disponíveis, os estudantes ficam sem aulas de educação física.

No que diz respeito à base teórica, no documento da Secretaria de Educação de Maringá há a afirmação de que a base teórica que fundamenta o currículo está na

Teoria Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico Dialético e os fundamentos pedagógicos na Pedagogia Histórico-Crítica. Tratam-se de teorias que, apesar de terem diferentes objetos de estudo, estão em sintonia no modo de conceber os seres humanos e a sociedade, razão pela qual articulam-se de modo coerente para fundamentarmos nosso currículo (Maringá, 2020, p. 22).

Todavia, a efetivação de uma prática pedagógica fundamentada nesses pressupostos ainda está distante de se concretizar, devido às dificuldades expressas na formação inicial e continuada de professores, bem como ao contexto que fomenta uma ideologia oposta aos

referenciais críticos que postula o documento curricular do município de Maringá. Segundo a Proposta Curricular do município de Maringá (2020, p. 1064), o currículo desenvolvido na Educação Física considera os conteúdos tanto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) quanto pelo Referencial Curricular do Estado do Paraná. A BNCC tem como fundamento uma pedagogia pautada no modelo neoliberal, de uma formação para o mercado de trabalho e para os interesses do capital, enquanto a THC é uma teoria revolucionária, pautada no materialismo histórico, de cunho crítico e progressista.

No documento da Secretaria de Educação de Maringá, afirma-se que, no trato da Educação Física como componente curricular,

procura-se ampliar as vivências corporais dos estudantes, integrando práticas e movimentos corporais aos processos de aprendizagem". As ações devem estar relacionadas ao cotidiano, passando por uma conexão com o mundo do trabalho e com a vida social, proporcionando condições iguais para o acesso e a permanência dos alunos na escola, além de permitir a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura e o conhecimento (Maringá, 2020, p. 1066).

Ainda se afirma na Proposta Curricular do município de Maringá que:

[...] é importante destacar que os objetos do conhecimento e os objetivos de aprendizagem na Educação Física da EJA devem transcender o entendimento das manifestações da cultura corporal, estabelecer relações dialéticas conceituais que atendam às especificidades do público envolvido e possibilitar uma compreensão mais profunda dessas manifestações (Maringá, 2020, p. 1064).

Entretanto, o trato pedagógico com as manifestações da cultura corporal por vezes não transcende ao entendimento de uma prática que valorize os conhecimentos da educação física e potencialize o desenvolvimento humano e isso pode ser em decorrência das diferentes bases teóricas que alicerçam a proposta municipal.

A partir dessa contextualização, decorre a problemática que justifica esta pesquisa e que é objeto de nossa investigação: Qual a contribuição da educação física na EJA em Maringá-Pr para o desenvolvimento dos estudantes desta modalidade de ensino? Derivadas deste questionamento: Quais métodos de ensino vêm sendo adotados, conteúdos ministrados e atividades propostas na educação física da EJA? Essa dinâmica pedagógica favorece o desenvolvimento dos estudantes? Quais as compreensões dos professores de educação física, dos estudantes e dos gestores educacionais sobre a importância do ensino da educação física na modalidade de ensino da EJA e de sua obrigatoriedade no currículo do município de

Maringá? Quais as possíveis contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o ensino da Educação na EJA no município de Maringá?

Dessa forma, delimitou-se como objetivo geral analisar a contribuição da educação física na EJA no município de Maringá-Pr e os limites e possibilidades de atividades de ensino fundamentadas na concepção histórico-cultural, conforme prevê a proposta curricular e pedagógica do município.

Especificamente, a pesquisa busca: 1) contextualizar histórica e politicamente a educação de jovens e adultos no Brasil, a partir de seus aspectos teóricos, filosóficos, políticos e curriculares; 2) descrever o processo de inserção a educação física na educação escolar e sua inclusão na Educação de Jovens e Adultos no Brasil; 3) discutir os processos de ensino e aprendizagem da educação física a luz da teoria histórico-cultural e suas contribuições para o ensino da educação física na Educação de Jovens e Adultos; 4) Identificar os aspectos estruturais, curriculares e pedagógicos presentes proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos no município de Maringá-Pr; 5) compreender as percepções, expectativas e desafios do ensino da educação física na EJA no município de Maringá, Pr, a partir da ótica de gestores, professores, coordenadores e estudantes que compõem essa modalidade de ensino; e, por fim, 6) apontar as contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o ensino e aprendizagem de Educação Física na EJA.

A delimitação do objeto de estudo a EJA tem relação com a minha trajetória profissional como professor de educação física do município de Maringá, em que atuo, no presente momento, como coordenador pedagógico da área.

Com formação em educação física, habilitação licenciatura, em 2011 iniciei a minha trajetória na educação, após ser aprovado no concurso público para o cargo de professor de educação física na rede municipal de ensino de Maringá-PR. Ao longo de quatro anos, tive a chance de atuar como professor, compartilhei meus conhecimentos e experiências com os alunos e, ao mesmo tempo, estabeleci uma relação de aprendizado mútua. Cada dia em sala de aula representava uma oportunidade para crescer tanto quanto ensinar, e a interação com os estudantes enriqueceu minha compreensão da educação e a importância do diálogo e da colaboração no processo de ensino-aprendizagem.

Em 2014, fui convidado a integrar a equipe da Secretaria de Educação de Maringá (SEDUC). Desde então, atuo como coordenador pedagógico de educação física, desempenhando essa função há dez anos. Juntamente com mais dois coordenadores, sou responsável pela formação continuada de 210 professores de educação física concursados, que atuam nos níveis de ensino infantil, fundamental, Ampliação de Jornada Escolar (AJE), além

de 7 professores que trabalham com hora suplementar<sup>3</sup> na EJA. Minhas atribuições incluem orientar estudos, elaborar planejamentos didáticos, desenvolver atividades avaliativas e acompanhar o trabalho pedagógico realizado nas 117 unidades escolares.

O exercício da função de coordenador pedagógico de educação física da Rede Municipal de Ensino de Maringá/PR proporcionou-me uma visão privilegiada sobre os obstáculos enfrentados e os avanços alcançados no contexto da educação física na EJA desde sua implementação.

Desde a inclusão da educação física como modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Ensino de Maringá, em 2017, diversos desafios têm sido enfrentados para integrar a disciplina como parte fundamental do currículo. Os desafios envolvem aspectos estruturais, pedagógicos e formativos, interferindo diretamente na qualidade da prática pedagógica e na participação do aluno.

Um dos principais problemas identificados é a falta de infraestrutura em algumas escolas. Muitas não têm espaços físicos adequados para a prática de aulas de educação física e, mesmo quando têm quadras esportivas, elas são, muitas vezes, compartilhadas com outras turmas, o que dificulta a organização e execução dos encaminhamentos metodológicos. Como também, a falta de materiais didáticos adequados comprometendo a qualidade das práticas pedagógicas.

Somado a isso, a falta de professores concursados para a EJA representa um desafio para a consolidação da educação física nessa modalidade. A alta rotatividade docente prejudica a continuidade do processo educativo, dificultando a construção de vínculos entre professores e alunos e impactando diretamente a qualidade do ensino.

A formação continuada específica para docentes que atuam na EJA é um elemento essencial para garantir a qualidade do ensino. Entretanto, observa-se uma insuficiência na oferta de capacitações regulares voltadas a essa área, comprometendo a implementação de práticas pedagógicas alinhadas às necessidades do público atendido.

A adoção dos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural no ensino da educação física na EJA tem se mostrado um desafio. A falta de formação específica sobre essa abordagem dificulta a estruturação de práticas pedagógicas que valorizem a mediação social e a construção coletiva do conhecimento.

---

<sup>3</sup> A hora suplementar refere-se ao tempo adicional de trabalho além da carga horária regular de um professor. Em geral, isso significa que o docente está desempenhando funções ou ministrando aulas fora de seu horário normal de trabalho, recebendo remuneração extra, por essas horas adicionais.

A diversidade do público da EJA impõe desafios adicionais na elaboração dos planos de aula. Diferentemente do ensino regular, no qual há uma progressão linear dos conteúdos, na EJA as turmas são compostas por alunos com distintas faixas etárias, trajetórias educacionais variadas e diferentes níveis de aptidão física. Isso gera incertezas quanto à seleção de conteúdo a serem abordados e às metodologias a serem aplicadas para garantir um ensino significativo a todos.

Outro desafio recorrente é a resistência de alguns alunos em participar das atividades práticas. Muitos estudantes ingressam na EJA trazendo experiências escolares pregressas negativas, resultando na rejeição de determinadas manifestações da cultura corporal. A evasão dos alunos nas aulas práticas de educação física e as dificuldades na elaboração de planos de aula que atendem à diversidade do perfil dos estudantes da EJA configuram desafios relevantes no processo de ensino e aprendizagem.

A avaliação também se configura como um ponto crítico. Definir critérios avaliativos para um público tão heterogêneo é uma luta constante, especialmente quando se busca uma abordagem que valorize o desenvolvimento individual sem desconsiderar os objetivos pedagógicos da disciplina, bem como do grupo de estudantes.

Apesar dos desafios, avanços significativos foram obtidos na Educação Física da EJA. A formalização da disciplina no currículo, em 2020, representou um marco importante, fruto do trabalho coletivo dos professores da área. Esse reconhecimento fortaleceu a educação física como componente essencial na formação integral dos estudantes, ampliando suas experiências corporais e culturais.

Para consolidar esses avanços, estratégias foram adotadas, como a sistematização dos planejamentos pedagógicos, a realização de formações continuadas e o desenvolvimento de projetos específicos para a EJA. Dentre essas iniciativas, destacam-se os campeonatos de *Shuffleboard*, o Festival de Dança e as atividades de *Cornhole*<sup>4</sup>. Entender os impactos dessas atividades na formação e desenvolvimento humano se torna presente nesse momento.

Diante dos avanços e desafios, torna-se essencial a implementação de políticas educacionais que garantam a continuidade e o aprimoramento da educação física na EJA. O investimento na formação docente, na melhoria da infraestrutura e na ampliação de estratégias

---

<sup>4</sup> Cornhole (do inglês lit.: buraco de milho) também conhecido como atira-sacos, ou saco de feijão (no Brasil), é um jogo ao ar livre popular na América do Norte, no qual dois jogadores solo ou equipes se alternam atirando sacos de tecido (trouxinha contendo feijão ou milho em uma placa inclinada que contém um buraco em uma das extremidades). O objetivo do jogo é marcar pontos colocando uma sacola no tabuleiro (um ponto) ou colocando uma sacola no buraco (três pontos).

pedagógicas inovadoras são medidas fundamentais para consolidar a disciplina e garantir seu papel na formação integral dos estudantes, promovendo um ensino mais significativo e transformador.

A escolha do tema *O Ensino da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA): percepções de professores, alunos e gestores da Rede Municipal de Ensino de Maringá-PR* foi motivada por diversos fatores que reforçam a importância e a urgência de uma investigação aprofundada nesta área. A EJA constitui uma modalidade de ensino essencial para a inclusão, a justiça social e o desenvolvimento humano, proporciona uma oportunidade de escolarização e acesso à cultura historicamente produzida para aqueles que, por diversos motivos, não puderam completar seus estudos na idade regular.

Nesse contexto, consideramos que a disciplina de educação física tem um papel importante para os estudantes, ao promover o desenvolvimento das capacidades humanas, as funções psicomotoras superiores, além de contribuir para uma educação inclusiva e igualitária.

A educação física, inserida na proposta pedagógica da EJA, pode ser um componente do currículo que promove esse desenvolvimento, por meio do trato pedagógico com os temas da cultura corporal, como jogos e brincadeiras, ginástica, dança, esportes e lutas que possibilitem esse pleno desenvolvimento das capacidades humanas.

Além disso, a inclusão da educação física como componente curricular obrigatório, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN no 9.394/96), e sua implementação na EJA em Maringá, conforme o currículo municipal e estadual, indicam a necessidade de avanços para uma educação humanizadora, com vistas a um processo educacional que vislumbre a emancipação humana e uma sociedade mais desenvolvida.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), há um grande número de brasileiros analfabetos – cerca de 11,4 milhões de brasileiros acima de 15 anos -, o que evidencia a necessidade constante de iniciativas com a EJA. A Educação Física, como parte do currículo da EJA, pode ser relevante para superar as dificuldades impostas por uma sociedade desigual e uma educação precarizada, ao oferecer uma abordagem educativa que valoriza as experiências de vida dos alunos e proporciona uma aprendizagem das manifestações da cultura corporal, com as mediações necessárias.

No entanto, compreender o ensino de educação física na EJA é uma tarefa complexa, que envolve não apenas as práticas pedagógicas em sala de aula, mas também a percepção e as perspectivas dos diversos participantes envolvidos nesse processo educacional.

O estudo em questão visa contribuir para uma melhor compreensão do ensino da educação física na EJA, ao fornecer dados que possam colaborar com a efetivação de políticas educacionais e práticas pedagógicas que valorizem esta modalidade e garantam as condições estruturais e organizacionais para o seu ensino. Busca, também, promover a valorização da Educação Física como componente importante no processo educacional de jovens e adultos

A presente investigação trata-se de uma pesquisa de campo, subdividida em duas etapas integradas e articuladas entre si: (1) pesquisa bibliográfica e documental e (2) pesquisa de campo.

A **primeira etapa da pesquisa**, de caráter bibliográfico e documental, consistiu em um levantamento da literatura científica e no exame de documentos educacionais. Essa fase foi fundamental para subsidiar teoricamente o estudo e obter conhecimentos essenciais para a construção das análises. A pesquisa bibliográfica teve como objetivo aprofundar o entendimento teórico sobre os temas centrais da dissertação, proporcionando uma base sólida para a discussão.

No que diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA), os autores selecionados Arroyo (2011, 2017), Freire (1979, 1997) foram fundamentais para analisar discussões históricas e políticas sobre os desafios enfrentados pela EJA no Brasil e estudos atuais mais recentes da área como Winkler (2022), Godoy e Marquez (2020), Dourado *et al.* (2021), Santos, (2023) entre outros.

A compreensão das questões que envolvem as políticas públicas e a educação enquanto direito humano universal da EJA é imprescindível para a prática pedagógica dos professores, pois ao serem refletidas e aprofundadas por estudiosos (Haddad; Di Pierro, 2015; Arroyo, 2017; Paiva; Haddad; Soares, 2019; Soares; Pedroso, 2016), fornecem elementos para entender a realidade em que se encontram inseridos os sujeitos (estudantes e professores).

Os autores Marinho (1971), Castellani Filho (1989, 1994, 1997, 2004) e Soares *et al.* (1992, 1996) foram selecionados devido às suas contribuições relevantes sobre a história da Educação Física no contexto escolar. Suas considerações fornecem uma visão crítica da evolução dessa disciplina no sistema educacional brasileiro, sendo imprescindíveis para fundamentar as discussões sobre sua importância no processo de formação dos estudantes. Além disso, buscou-se embasamento em referenciais da área da educação física em pesquisadores da atualidade como Martineli (2013), Martineli *et al.*, (2016); Vasconcelos (2020), Silva (2024), Nascimento (2018), entre outros.

Para abordar o potencial emancipador e formativo da Educação Física à luz da Teoria Histórico-Cultural, o estudo contou com as contribuições de Leontiev (1978, 2004) e Vigotski (2001; 2007). Esses autores, alinhados à perspectiva histórico-cultural, oferecem uma compreensão mais profunda sobre o desenvolvimento humano, com foco nas relações sociais e culturais que ocorrem no contexto escolar.

E para tratar do esporte *Shuffleboard*<sup>5</sup> foram selecionados autores como Lima *et al.* (2022), que relatam a experiência da introdução do *Shuffleboard* nas aulas de Educação Física da EJA em Maringá, enfatizando seu impacto no desenvolvimento motor, cognitivo e social dos alunos.

A pesquisa documental envolveu uma análise de documentos como fontes de dados para pesquisa científica, incluindo leis, currículos, diretrizes, pareceres e outras formas de registros. De acordo com Gerhardt (2009), a pesquisa documental adota como recurso os documentos da atualidade ou retrospectivos. Segundo Fonseca (2002), esse tipo de pesquisa utiliza fontes diversas que, muitas vezes, não têm um tratamento analítico, representando-se por documentos oficiais, relatórios, imagens fotográficas e audiovisuais, jornais, revistas, cartas, filmes etc.

Conforme afirmam Shiroma *et. al.* (2005), os documentos têm relevância para a área de estudos sobre a política, em particular, sobre a política educacional e sua análise, na medida em que possibilitam explorar as contradições internas das formulações de tais políticas, e as disputas envolvidas nesse processo. As principais referências documentais foram: a) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988; b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB): Lei nº 9.394/1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo dispositivos específicos para a EJA; c) Parecer CNE/CEB nº 6/2010: Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos, idade mínima para ingresso nos cursos de EJA, idade mínima e certificação nos exames de EJA, e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância; d) Parecer CNE/CEB nº 7/2010: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; e) Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024: Propõe um conjunto abrangente de metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no Brasil ao longo de uma década; f) Referencial Curricular do município de Maringá: Secretaria Municipal de Educação 2020; g) Base Nacional Comum Curricular: Brasília: MEC, 2017; h) Referencial

---

<sup>5</sup> O shuffleboard é um esporte individual de precisão e estratégia bastante democrático e inclusivo, permitindo que todos pratiquem lado a lado, independente da idade, gênero ou condição física.

Curricular do Paraná: Secretaria do Estado da Educação- Curitiba: SEED, 2018; i) Resolução da Câmara de Educação Básica, no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC/CNE/CEB) n. 1, de 28 de maio de 2021, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

**A segunda etapa da pesquisa** consistiu da pesquisa de campo. Minayo (2001) afirma que “a pesquisa de campo implica em uma relação direta e prolongada do pesquisador com as características pesquisadas, buscando compreendê-lo em seu contexto natural”. A pesquisa de campo foi realizada na Rede Municipal de Ensino de Maringá, Paraná, com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa modalidade de Ensino, Maringá atende aproximadamente 250 alunos matriculados em 13 unidades escolares, com faixa etária de 17 a 85 anos da 1ª a 4ª etapa do Ensino da EJA.

Na pesquisa realizada na EJA, foram envolvidos vários participantes, incluindo os alunos, professores regentes, supervisores, professores de educação física e gestores educacionais envolvidos no ensino da Educação Física. Nessa etapa, Maringá atende a 250 alunos matriculados em 13 unidades escolares.

A população pesquisada foi definida com base no quadro atual de profissionais habilitados em cada unidade escolar de ensino. Participaram da pesquisa: dois supervisores, dois professores regentes de turmas, dois professores de educação física, dois coordenadores de educação física, a gerente e a assessora da EJA. Além disso, foram entrevistados dez alunos matriculados na EJA.

Optamos por escolher cinco unidades escolares que oferecem a modalidade EJA há mais tempo no Município de Maringá-PR. A pesquisa realizada junto à Secretaria de Educação de Maringá (SEDUC) apontou as seguintes escolas: Angela Vergínia Borin, Professor José Aniceto, Professor José Marchesini, Pioneira Mariana Viana Dias e Toninha Maprim.

Ao selecionar os participantes para a pesquisa, optamos por escolher dois estudantes de cada uma das escolas incluídas no estudo, estabeleceu como critérios o aluno mais velho e o mais jovem de cada unidade escolar. Como também, estarem matriculados na 4ª Etapa (equivalente ao 5º ano do ensino fundamental) da EJA, e ter participado das aulas de Educação Física por no mínimo dois anos.

No que diz respeito aos professores regentes de turmas, supervisores e professores de Educação Física, participaram do estudo os que possuem maior tempo de atuação na EJA.

Fizemos uso de entrevistas semiestruturadas apoiados em Triviños (1987, p. 146), que explica que a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que

são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Complementa o autor, afirmando que esse tipo de entrevista “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (Triviños, 1987, p. 152).

Em nossa investigação, realizamos uma pesquisa de campo utilizando questionários sociodemográficos (Apêndices A e B) e entrevistas semiestruturadas (Apêndices C, D, E) como instrumentos de coleta de dados. Esses instrumentos foram aplicados aos participantes envolvidos na EJA, com o objetivo de obter uma compreensão detalhada de suas experiências, necessidades e desafios. O questionário sociodemográfico trouxe informações quantitativas sobre o perfil dos participantes, enquanto a entrevista semiestruturada permitiu uma análise qualitativa mais detalhada.

O questionário sociodemográfico (Apêndice A) foi aplicado aos professores regentes, professores de educação física, supervisores, coordenadores de educação física, gerente e assessora da EJA. Os dados coletados incluem informações sobre gênero, faixa etária, formação (que varia de magistério a doutorado, com indicação das áreas de especialização) e tempo de experiência profissional, categorizado em períodos. Também foram investigadas a quantidade de profissionais que trabalham em mais de uma escola, a carga horária semanal, os turnos de trabalho (manhã, tarde, noite), a existência de outras ocupações e a participação em cursos de aperfeiçoamento nos últimos dois anos, com dados sobre as áreas de estudo. Além disso, os profissionais relataram o tempo de experiência específica na EJA e suas motivações para escolherem trabalhar nessa modalidade de ensino.

O questionário sociodemográfico (Apêndice B) é destinado aos estudantes da EJA e analisa aspectos demográficos, educacionais e profissionais.

As respostas coletadas incluem informações sobre gênero, idade, estado civil, presença de filhos, situação de trabalho atual e ocupação específica, quando aplicável. Adicionalmente, foi investigada a idade de ingresso na vida escolar, interrupções nos estudos e os motivos para tais interrupções, bem como a faixa etária em que os estudantes deixaram de frequentar a escola regular. O questionário também buscou compreender as razões que levaram os estudantes a retornarem aos estudos, os desafios enfrentados ao frequentar a EJA, e os objetivos ou metas que esperam alcançar com a continuidade dos estudos.

Esses dados forneceram uma visão abrangente dos perfis dos profissionais e alunos envolvidos na EJA, ao apresentar suas características demográficas, trajetórias educacionais e

motivações, o que é essencial para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes e personalizadas para essa modalidade de ensino.

Além disso, conduzimos entrevistas semiestruturadas (Apêndices C, D e E) direcionadas a diferentes participantes da EJA em Maringá-PR, visando avaliar a implementação e os impactos das aulas de Educação Física na EJA.

O Apêndice C destina-se a professores regentes, supervisores, coordenadores de educação física, gerente e assessora da EJA. As perguntas focam na avaliação do processo de implementação da Educação Física desde 2017, identificando desafios e avanços. Além disso, investigam a relevância da Educação Física para a formação e desenvolvimento dos estudantes, os principais avanços percebidos e os desafios do ensino da disciplina na EJA.

O Apêndice D é voltado especificamente para professores de Educação Física da EJA. As questões abordam a avaliação da implementação da Educação Física desde 2017, desafios enfrentados, e avanços observados. Também explora a participação dos estudantes nas aulas, a base teórica que orienta o planejamento, os conteúdos ensinados, metodologias e estratégias utilizadas, e a avaliação da aprendizagem. Além disso, busca entender os principais desafios, benefícios, e conteúdos preferidos pelos estudantes, bem como atividades e abordagens relevantes para a EJA.

O Apêndice E direcionado aos estudantes da EJA, com a finalidade de coletar informações sobre suas experiências na EJA e participação nas aulas de Educação Física. As perguntas incluem a motivação para participar das aulas, atividades preferidas, benefícios percebidos, e experiências positivas durante as aulas de Educação Física. O objetivo foi compreender como a Educação Física impacta os alunos, suas motivações, e os benefícios obtidos, além de identificar atividades que eles mais apreciam.

As entrevistas foram realizadas individualmente e gravadas em áudio. Após a transcrição completa das entrevistas, as gravações foram excluídas. Em consonância com as orientações de Belei *et al.* (2008), após a transcrição, foram feitas correções gramaticais, a fim de evitar eventuais constrangimentos aos participantes da pesquisa. Para garantir a preservação da identidade dos participantes, pseudônimos foram utilizados. Após a realização das entrevistas, os dados foram transcritos e categorizados. Isso envolveu a organização das respostas, a extração das categorias de análise e a enumeração das categorias para representar o conteúdo presente nos dados.

Apoiados em Triviños (1987, p. 147), “a entrevista semiestruturada é uma técnica avançada para a coleta de dados qualitativos, pois combina a flexibilidade de uma conversa com a estrutura necessária para garantir a cobertura dos temas de interesse”.

Por meio desse roteiro, que se encontra em nossos apêndices, na realização das entrevistas semiestruturadas, buscamos alcançar e aprofundar ao máximo as falas dos entrevistados, com o intuito de obter respostas às nossas inquietações, objetivos e questão problema de nossa pesquisa.

A partir desta compreensão, justifica-se a necessidade de aproximação com a realidade e de apreender, na concepção de professores, gestores, supervisores e estudantes o que pensam sobre a educação física na EJA, em específico sobre seu ensino.

Os procedimentos éticos para a realização da pesquisa constituíram-se de solicitação de autorização para a realização da pesquisa junto a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), por meio da apresentação do Projeto de Pesquisa. Submissão e aprovação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa sobre Seres Humanos (COPEP), CAEE nº 76351923.1.0000.0104.

No estudo em questão, utilizamos a pesquisa qualitativa, técnica que nos permite analisar os fenômenos sob diferentes perspectivas - como investigar, descrever, comprovar e até mesmo prever determinados resultados em um espaço-tempo - sem a necessidade de quantificação. Conforme Minayo (2001, p. 24), essa abordagem não se preocupa em quantificar, mas sim em compreender e explicar a dinâmica das relações sociais, que são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Dessa forma, trabalha com a experiência, a vivência, a cotidianidade e a compreensão das estruturas e instituições que surgem da ação humana objetivada.

Para a análise dos dados, adotamos a análise de conteúdo, que, segundo Minayo (2007), essa análise se divide em três etapas: pré-análise, exploração do material (ou codificação) e tratamento dos resultados/interpretação. Na etapa de pré-análise, são definidos os objetivos e as questões do estudo, estabelecendo-se as unidades de registro, as unidades de contexto, os trechos significativos e as categorias. Essa fase requer uma leitura minuciosa do material, permitindo ao pesquisador tomar contato com sua estrutura, identificar orientações para a análise e registrar impressões iniciais sobre as mensagens transmitidas.

Durante a etapa da exploração do material, o investigador busca encontrar categorias que são expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado. Nesta etapa, o pesquisador pode realizar diversas leituras do mesmo material, transformando os dados brutos de forma organizada e definindo as categorias que constituem o sistema de codificação. De acordo com Triviños (1987), é fundamental que a análise vá além do conteúdo manifesto dos documentos, buscando desvendar o conteúdo latente que

revela ideologias, tendências e outras características dos fenômenos sociais, promovendo uma abordagem dinâmica, estrutural e histórica.

Por fim, a última etapa consiste no tratamento dos resultados e na interpretação dos dados, onde se realiza uma análise estatística simples para a elaboração de tabelas que condensam as informações. A partir dessas classificações, permite-se fazer inferências e interpretar os dados, revelando aspectos que não são imediatamente evidentes na leitura dos documentos.

Nossa pesquisa tem como método científico de investigação o materialismo histórico-dialético, cujos precursores foram Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895). Segundo Souto (2023, p.188) ao realizar uma investigação de acordo com essa matriz teórico-filosófica, o pesquisador precisa, primeiramente, compreender a realidade de seu objeto de estudo e, para isso, é necessário fazer uma análise minuciosa dos diferentes processos de desenvolvimento que permeiam esse objeto. A descrição dos estudos deve ocorrer apenas após esse procedimento de análise, para que se possa ter clareza da realidade que envolve o fenômeno estudado.

Sobre a necessidade de compreender o fenômeno estudado, destaca Marx (1996):

A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão íntima que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori (Marx, 1996, p. 16).

Conforme Marx (2007), a realidade não deve ser compreendida no formato de um objeto, pois ela vai muito além de uma mera contemplação, devendo ser compreendida “[...] como atividade humana sensível, como prática; não subjetivamente” (Engels; Marx, 2007, p. 533).

De acordo com o materialismo histórico-dialético, um objeto deve ser analisado conforme as relações sociais que o permeiam. Um sujeito ocupa determinado lugar social, sua formação subjetiva deriva de suas relações sociais e de sua posição na sociedade e, dessa forma, esse sujeito deve ser analisado de modo que suas relações subjetivas também sejam compreendidas, pois elas determinam suas ações externas (Souto, 2023, p. 190).

A dissertação está estruturada em sete seções:

A primeira seção, que corresponde à introdução, estabelece o contexto e a relevância do estudo.

Na segunda seção, intitulada *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil*, são exploradas considerações significativas sobre as políticas educacionais direcionadas para a EJA, especificamente, a respeito do legado de Paulo Freire para a EJA no país, sobretudo a respeito da educação popular, perpassando pelas ações religiosas e filantrópicas e inclusão dessa modalidade educacional nas escolas brasileiras por meio de ações políticas.

A terceira seção, intitulada: *Educação Física Escolar no Brasil e sua inserção na Educação de Jovens e Adultos*, em que se apresenta a trajetória histórica desse componente curricular na educação formal no Brasil e a sua inclusão na EJA.

A quarta seção, intitulada *Educação de jovens e adultos (EJA): reflexões sobre aprendizagem da educação física com base na teoria histórico-cultural*, é destinada a refletir a respeito das contribuições do processo de ensino e aprendizagem à luz da Teoria Histórico-cultural, aporte teórico da proposta curricular no município de Maringá, Pr, para a educação física e suas potencialidades para os alunos da modalidade da EJA.

Na seção cinco, *A EJA no Município de Maringá a Educação Física*, situamos e contextualizamos a EJA no contexto municipal, evidenciando o contexto atual e os dispositivos legais que garantem essa modalidade no município, bem como descrevemos a criação e implementação da disciplina de educação física como parte integrante dessa modalidade de ensino no primeiro segmento.

Na sexta seção, intitulada *A Educação Física na EJA de Maringá sob a ótica dos Gestores, Professores e Estudantes*, apresentamos os resultados da pesquisa de campos, em que caracterizamos o perfil dos participantes da pesquisa, bem como apresentamos a percepção dos estudantes e dos professores a respeito das contribuições e desafios do ensino da educação física na EJA.

Na sétima seção, intitulada *O jogo shuffleboard: uma estratégia de ensino para potencializar as aulas de educação física na EJA*, realizamos um relato da experiência com o ensino do jogo de *Shuffleboard* nas aulas de educação física na EJA, em que apresentamos um breve histórico do jogo e o processo de inserção desse conteúdo na rede municipal de ensino e as ações promovidas para potencializar a adesão desse jogo nas práticas pedagógicas dos professores e participação os alunos nas aulas. Além disso, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa discutimos as possíveis relações entre o ensino do *Shuffleboard* e os princípios educacionais propostos na Teoria histórico-cultural. E, por fim, apresentamos as conclusões desta investigação.

## 2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Nesta seção, abordamos a trajetória histórica e as políticas educacionais para a EJA no Brasil. A contribuição de Paulo Freire para a educação popular e para a alfabetização de adultos, bem como as políticas educacionais que moldaram a EJA, desde a Constituição de 1988, até a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, incluindo os planos decenais de educação. Além disso, discutimos os desafios enfrentados por essa modalidade de ensino, como a grande pluralidade de alunos, as dificuldades de financiamento e a necessidade de políticas públicas que atendam adequadamente às suas especificidades.

### 2.1 O LEGADO DE PAULO FREIRE PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS POR UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

No movimento popular de educação no Brasil, especialmente nas décadas de 1950 e 1960, a EJA sofreu algumas transformações, e a maior fonte inspiradora foi o educador e filósofo Paulo Freire (1921-1997), que enfatizava que “uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho” (Freire, 1979, p. 12).

Nesse período, segundo Brandão (2002a), as iniciativas de educação popular não se originam de uma fonte social única: o estado ou a sociedade, e sim de diversas ações, de espaços e instituições. Nesse sentido, Oliveira (2011, p. 3) destaca que:

As iniciativas de educação popular não se originam de uma fonte social única: o Estado ou a sociedade, e sim de diversas ações, de espaços e instituições. A educação popular emerge em um contexto histórico em que algumas questões se evidenciam no cenário socioeducacional: (1) as resistências populares contra a opressão e a alienação de uma cultura dominante sobre a cultura popular; (2) a educação relacionada às transformações sociais; (3) a educação de jovens e adultos vista como necessária para as massas de migrantes provenientes da industrialização urbana; e (4) a luta política pela democratização do ensino público. A insuficiência das escolas para o atendimento das classes populares e a crítica à escola e à educação bancária, causadora da evasão e expulsão escolar de segmentos da classe popular, provocou o debate sobre a nova forma de fazer a escola.

Freire (1983, p. 66 e 67) denomina de educação bancária a que se torna “[...] um ato de depositar, em que os educandos são depositários e o educador o depositante [...] é o ato de depositar, de transferir, de transferir valores e conhecimentos [...]”

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem em Paulo Freire seu maior referencial, pelo fato desse pedagogo ser idealizador de uma sociedade voltada para uma prática educativa. Segundo Haddah e Di Pierro (2000, p. 111), os anos de 1959 a 1964 foram “um período de luzes para a Educação de Adultos”, contando com diversos movimentos que resultavam de insatisfações com a ineficiência de ações destinadas a este público nas promessas levantadas sob a bandeira do desenvolvimentismo pós-guerra. Sendo assim, não podemos falar da EJA sem mencionar Paulo Freire e sua concepção sobre o sujeito e a educação de adultos.

Paulo Reglus Neves Freire, nascido em Recife em 1921 e falecido em 1997, foi um educador, pedagogo e filósofo brasileiro amplamente reconhecido como um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial. Seu trabalho teve um impacto profundo na educação e na luta pela justiça social em todo o mundo. No entendimento de Santos e Coutinho (2024, p. 143), sua obra mais conhecida, “Pedagogia do Oprimido”, introduziu conceitos-chave como conscientização e educação libertadora. Freire advogava por uma abordagem educacional que capacitasse os oprimidos a compreender e transformar sua realidade, fomentando o diálogo, a participação ativa dos alunos e a cooperação. Seu método de alfabetização, fundamentado na conscientização, foi aplicado com êxito em diversos países. Defensor apaixonado pela educação popular, Freire via a educação como uma ferramenta essencial para a emancipação e a transformação social, um legado que continua a inspirar educadores e ativistas globalmente, destacando a importância da educação como instrumento de libertação e empoderamento.

Alguns de seus principais feitos incluem:

- 1. Pedagogia do Oprimido:** Freire é mais conhecido por seu livro "Pedagogia do Oprimido", publicado em 1968. Nesta obra, ele propõe um método de educação libertadora que enfatiza a conscientização e a emancipação dos oprimidos, incentivando a participação ativa dos alunos no processo educacional.
- 2. Educação Popular:** Freire foi um defensor ardente da educação popular, que visa capacitar as pessoas marginalizadas e oprimidas através da educação. Ele desenvolveu métodos participativos de ensino que permitiam aos alunos refletir criticamente sobre sua realidade e buscar a mudança social.
- 3. Alfabetização de Adultos:** Freire desenvolveu o método de alfabetização conhecido como "Método Paulo Freire", que foi utilizado com sucesso em vários países para ensinar adultos a ler e escrever. Seu método se baseia na ideia de diálogo e conscientização, permitindo que os alunos aprendam a ler e escrever enquanto refletem sobre sua condição social.
- 4. Reconhecimento Internacional:** Paulo Freire é reconhecido internacionalmente como um dos mais importantes educadores do século

XX. Seu trabalho influenciou não apenas a educação, mas também campos como sociologia, filosofia e política.

**5. Comprometimento com a Justiça Social:** Ao longo de sua vida, Freire dedicou-se a promover a justiça social e a igualdade de oportunidades na educação. Ele acreditava que a educação tinha o poder de transformar vidas e sociedades, e trabalhou incansavelmente para tornar esse ideal uma realidade (Santos; Coutinho, 2024, p. 144).

No ano de 1962, Paulo Freire iniciou as primeiras experiências de alfabetização popular no Nordeste, na cidade de Angicos (RN), quando então era diretor do Departamento de Extensões Culturais da Universidade de Recife. Os resultados destas experiências impressionaram a opinião pública: 300 trabalhadores se alfabetizaram em cerca de 45 dias. (Welfort, 2000).

Entretanto, frentes reacionárias, ao que se pode imaginar, sentiram-se ameaçadas com a difusão de uma “pedagogia libertadora”, que poderia significar uma revolução contra as injustiças e as explorações sociais que se observavam naquele momento. Foi então que, na ocasião do golpe militar de 1964, dentre as tantas consequências à democracia brasileira, a campanha nacional de alfabetização liderada por Paulo Freire, foi interrompida, ocasionando ainda a prisão de Paulo Freire, que, após setenta dias, conseguiu asilo político, ficando dezesseis anos exilado de seu país (Brandão, 2008).

A proposta de Freire para alfabetizar adultos estava primordialmente ligada a uma educação que promovesse conhecimentos que auxiliassem os sujeitos a garantirem sua autonomia crítica, “[...] pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na ascensão que fizera no processo de nossa realidade” (Freire, 2000 p. 112).

Ivan Illich, acompanhando este processo de alfabetização, constatou que os participantes dessas discussões “[...] cresceram em consciência social enquanto aprendiam a ler e a escrever. Parecia que tomavam a realidade em suas mãos quando escreviam-na no papel” (Illich, 1985, p. 14).

De acordo com Silva (2017, p. 26):

O método freireano toma o diálogo como centro do processo educativo, através dele o sujeito conhece, entende e reflete sobre a realidade em que vive tomando consciência de si mesmo, é geralmente desse diálogo que surge a escolha das “palavras geradoras”, ou seja, palavras utilizadas pelos alunos no seu cotidiano, a partir dessas palavras, o sujeito é levado a pensar no mundo que o cerca.

Rodrigues e Pontes (2023, p. 3) destacam que “as conquistas sócio-democráticas advindas pós-ditadura, na redemocratização do país, possibilitaram ao Sistema Educacional Brasileiro a

difusão do conhecimento da vida e da obra de Paulo Freire. No entanto, persistentes ataques ao legado freireano na contemporaneidade confirmam a existência de uma grande lacuna quanto à compreensão do seu pensamento, que é oposta ao de apologia à doutrinação, da qual o autor é infundadamente acusado por adversários ideológicos. Mesmo sendo consagrado mundialmente como um dos pensadores mais importantes da educação, mesmo com tantas comprovações documentais da qualidade de sua obra e dos resultados exitosos de quando esteve à frente de projetos educacionais no Brasil e em outros países, Paulo Freire continua recebendo ataques difamatórios e sendo novamente considerado uma ameaça à 'ordem' pública nacional."

De acordo com Rodrigues e Pontes (2023, p. 7-8), a extrema direita, em especial o movimento bolsonarista, tem promovido ataques a Paulo Freire – ataques estes que entendemos como ataques à própria sociedade brasileira. Entre os episódios marcantes, destaca-se a tentativa parlamentar de tirar o título de patrono da educação brasileira, conferido a Freire por meio da lei nº 12.612, durante o governo Dilma Rousseff (PT). Além disso, ataques sistêmicos ao legado freireano foram realizados por figuras como o ex-ministro da Educação Abraham Weintraub – que comandou o ministério por aproximadamente um ano e dois meses, entre 2019 e 2020 –, tendo sido registradas declarações como “Paulo Freire representa o fracasso da educação esquerdista” (Putti, 2020); “Ele [Paulo Freire] é tão ruim que é bom. É como a Dilma. Ele é feio, fraco, não tem resultado positivo e o pessoal quer defender, então é bater em morto” (Weintraub, 2020); “Paulo Freire e kit gay não têm vez no MEC do Pres. Jair Bolsonaro” (Weintraub, 2020); e “Paulo Freire é um vodu sem comprovação científica” (Drechsel, 2019). Outro ataque enfático consistiu na proposta expressa pelo ex-presidente Bolsonaro de eliminar as ideias freireanas do setor educacional, passando por uma suposta “modernização do conteúdo” que implicaria o “expurgo da ideologia de Paulo Freire”.

Paulo Freire teve papel fundamental no cenário educacional brasileiro nos anos 50 e 60 do século passado, mas sua relevância se estende até os dias atuais. Ao promover a educação popular, Freire problematiza a exclusão das classes populares tanto do acesso à educação escolar quanto da própria estrutura da escola, cujas práticas tradicionais, antidemocrática, conteudista e antidialógica contribuem para a manutenção do quadro de exclusão educacional e social. Pensando em uma nova escola inclusiva e democrática e que atenda aos interesses dos diversos segmentos populares, Freire anuncia os pressupostos pedagógicos de sua educação tendo a cultura como eixo central (Oliveira, 2011, p. 122-123).

## 2.2. O CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Segundo Marquez e Godoy (2020), os registros sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil remontam ao período colonial, quando os jesuítas, a partir de 1549, realizavam ações educativas com fins religiosos e de catequização dos indígenas. No entanto, com a expulsão dos jesuítas no século XVIII, a educação ficou em segundo plano, sendo apenas no século XIX que começaram a surgir fatores que influenciariam sua retomada (Marquez; Godoy, 2020).

Nesse mesmo contexto de exclusão e desvalorização da educação, Souza (2007) complementa que fatores estruturais desenvolvidos para essa situação: a concentração populacional no meio rural, a necessidade de trabalhar desde a infância, a ideia "de que para trabalhar na terra não era preciso estudar", a escassez de escolas e professores capacitados, além do longo período de escravidão que perdurou até 1888.

No período imperial, em 1824, foi criada a primeira Constituição brasileira, que garante a todos os cidadãos o direito à instrução primária e gratuita. Apesar disso, a lei não teve um grande impacto na sociedade, pois, na época, eram considerados cidadãos apenas os membros da elite econômica, que correspondiam a uma parcela muito pequena da população, sendo excluídos esses grupos indígenas, negros e a maioria das mulheres (Haddad; Di Pierro, 2000).

Esse quadro de exclusão educacional persistiu ao longo do século XIX, refletindo-se, por exemplo, na criação de escolas noturnas, em meados de 1870, com o objetivo de alfabetizar os trabalhadores analfabetos e "civilizar as camadas populares". Nesse contexto, a educação adotava um caráter filantrópico, baseando-se na ideia de que os sujeitos sem conhecimento da linguagem escrita eram seres inferiores, incapazes e degenerados. Essa concepção de inferioridade social e educacional foi ainda mais acentuada com a implantação da Lei Saraiva, em 1882, e da Constituição de 1891, que restringiu o direito do voto aos analfabetos, um contingente que, na época, representava cerca de 80% da população do país (Souza, 2007).

Nas primeiras décadas do século XX, com as mudanças sociais causadas pela expansão da industrialização e da urbanização, ocorreu a migração de grande parte da população do campo para a cidade, o que aumentou significativamente a necessidade de mão de obra qualificada e fez surgir diversos movimentos que lutavam pela efetivação de direitos

sociais básicos aliados à renovação dos pensamentos pedagógicos advindos da Escola Nova. A educação de adultos começava a ganhar importância (Sartori 2011).

Contudo, conforme Gadotti (2005) e Romão (2005), foi somente a partir de 1930 que a educação básica de adultos começou a definir seu lugar na história da educação no Brasil. Uma das premissas sobre a Educação Popular foi ser um mecanismo da educação que prezasse os saberes do educando e sua realidade cultural na construção de novos conhecimentos. Assim, para Gadotti e Romão (2005), a educação de adultos foi melhor percebida quando se situou como Educação Popular. Meados do século XX, a EJA avançou seus conceitos no que diz respeito à dimensão política e legal da modalidade, a partir de movimentos populares.

De acordo com Marquez e Godoy (2020, p. 29), essas transformações sociais também se refletiram na redação da Constituição de 1934, que destacou pela primeira vez a educação como um direito de todos, responsabilizando tanto a família quanto o Estado por sua efetivação. Um aspecto fundamental dessa Constituição encontra-se no Artigo 150, que determinou a criação de um Plano Nacional de Educação – plano que só foi aprovado em 1962, após o término do regime do Estado Novo. O mesmo artigo faz menção à educação de adultos, ao estabelecer que “*o ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória deveria ser extensivo aos adultos*”. Essa foi a primeira vez que a educação de adultos foi mencionada em um documento oficial, marcando o início da legitimação dessa demanda. Embora, no passado, essa parcela da população não tenha sido considerada cidadã, naquele momento passou a ser reconhecida como uma força de trabalho com direitos sociais.

Em 1950 e no início dos anos 1960, de acordo com Feitosa (2011), o educador Paulo Freire surgiu no cenário nacional com uma proposta de alfabetização conscientizadora, como um recurso de libertação das classes oprimidas. O verdadeiro progresso da modalidade, se deu no II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, que ocorreu no ano de 1958. Em 1963, Paulo Freire apresentou o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) que propunha um movimento de alfabetização que partisse do contexto de cada comunidade. Contudo, João Goulart, presidente naquele momento, sofreu um golpe político liderado pelos militares brasileiros, e Freire, por causa de suas ideias consideradas revolucionárias pelo novo governo, foi exilado (Feitosa, 2011).

Conforme Oliveira Beleza e Nogueira (2020, p. 112), “durante as experiências de educação popular realizadas neste período, destacam-se o Movimento de Educação de Base (MEB) desenvolvido pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), os Centros Populares de Cultura (CPCs) desenvolvidos pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e o

início da execução do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), de janeiro a abril de 1964, pelo governo federal com a implantação de programas na proposta de Paulo Freire que vinculava a problemática educacional às questões econômicas e sociais do país." Com isso, houve, naquele momento,

[...] a multiplicação dos programas de alfabetização de adultos, secundada pela organização política das massas, aparecia como algo especialmente ameaçador aos grupos direitistas; já não parecia haver mais esperança de conquistar o novo eleitorado [...] a alfabetização e educação das massas adultas pelos programas promovidos a partir dos anos 60 aparecia como um perigo para a estabilidade do regime, para a preservação da ordem capitalista. Difundindo novas ideias sociais, tais programas poderiam tornar o processo político incontrolável por parte dos tradicionais detentores do poder e a ampliação dos mesmos poderia até provocar uma reação popular importante a qualquer tentativa mais tardia de golpe das forças conservadoras. (Paiva, 1983, p.259)

Para Freitas (2007, p. 50), historicamente, a Educação de Jovens e Adultos, no cenário brasileiro, nasce da união e compromisso estabelecido entre a alfabetização e a educação popular. A educação popular era concebida como um instrumento de libertação das classes subalternas, exploradas e expulsas da mínima condição de sobrevivência digna e humana (Manfredi, 1980; Freitas, 1998). Freitas (2007, p.56) afirma que a visibilidade e o reconhecimento que a EJA possui hoje não esteve sempre presente. Ao contrário, durante muito tempo, aquilo que hoje é conhecida como a EJA esteve à margem das formas de educação oficiais e aceitáveis, tendo sido muitas vezes excluída.

Segundo Gadotti (2011, p. 43-45), a Educação de Adultos, em âmbito histórico, pode ser dividida em três períodos:

1º - de 1946 a 1958, quando foram realizadas campanhas nacionais de iniciativa oficial para erradicar-se o analfabetismo;

2º - de 1958 a 1964. Em 1958 foi realizado o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, tendo a participação marcante de Paulo Freire. Esse congresso abriu as portas para o problema da alfabetização que desencadeou o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964.

3º - O MOBREAL, que foi concebido como um sistema que visava ao controle da alfabetização da população, principalmente a rural. Com a redemocratização (1985), a “Nova República” extinguiu o MOBREAL e criou a Fundação Educar. Assim sendo, a Educação de Adultos foi enterrada pela “Nova República”.

Em 1989, em comemoração ao Ano Internacional da Alfabetização, foi criada, no Brasil, a Comissão Nacional de Alfabetização, coordenada inicialmente por Paulo Freire e depois por José Eustáquio Romão (Rocha *et al.*, 2002).

De acordo com Silva (2007, p.11) EJA, enquanto modalidade de ensino apresenta uma trajetória de desafios, principalmente por ser considerada por alguns uma alternativa para minimizar o problema social no país. Porém, essa modalidade, durante grande período, não era considerada prioridade educacional, sendo rotulada como política compensatória para suprir a perda de escolaridade em idade própria.

O que modificou este cenário não foi a extinção destes vários modos de se realizar a educação de adultos, mas sim a inserção de uma política que, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira n. 9394/96, integrou a EJA no sistema básico do ensino ofertado pelo Estado, compondo os segmentos fundamental e médio, e “[...] abandonando de vez a perspectiva compensatória da antiga formulação do ensino supletivo, rompendo de vez com essa concepção/nominação” (Paiva, 2005, p. 194,).

Os artigos 37 e 38 da LDB, assim estabeleceram:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria., § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

A EJA é uma modalidade de ensino que apresenta diversas particularidades importantes para a análise do processo de ensino e aprendizagem. Entre os desafios presentes nesta modalidade de ensino estão a heterogeneidade das idades dos alunos, sua participação no mercado de trabalho, os diferentes tempos de interrupção ou início tardio dos estudos, a baixa autoestima decorrente de experiências escolares anteriores e sua condição social. A EJA distingue-se da escolarização regular não apenas pela faixa etária dos alunos, mas também por suas especificidades sócio-histórico-culturais (Marquez; Godoy, 2020).

### 2.3 A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Nesse contexto, desde então, até os dias de hoje, a EJA tem como objetivo cumprir sua função não apenas educacional, mas também social, ao alfabetizar e letrar jovens e adultos para que possam ser inseridos na sociedade como cidadãos (Almeida; Santos, 2020).

Na LDB nº 9.394/1996, a EJA é assegurada gratuitamente aos jovens e aos adultos, com oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, o acesso e a permanência do trabalhador na escola, articulação com a Educação Profissional, cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, destinados, no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para os maiores de quinze anos (15) e, no nível de conclusão do Ensino Médio, para os maiores de dezoito (18), conforme consta no primeiro parágrafo do Art. 37 da LDB: Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Brasil, 1996b, Art. 37)

Desde o período da redemocratização brasileira, a Educação de Jovens de Adultos tem encontrado condições para se firmar como campo específico de políticas públicas, com formação de educadores, com produção teórica e acadêmica, e com o desenvolvimento de intervenções pedagógicas. Assim, desenvolveu-se ao longo do tempo uma mudança do caráter supletivo, preventivo e moralizante para uma educação de jovens e adultos que compreende seus sujeitos como sujeitos de direitos e sujeitos de deveres do Estado. Esse fato oferece à EJA um *status* de política pública, cuja responsabilidade é do Estado (Arroyo, 2011).

Em 2001, o governo federal sancionou a Lei nº 10.172/2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e apresentou a seguinte justificativa: “Os déficits do atendimento no ensino fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório” (Brasil, 2001a, p. 37).

O Plano estabeleceu 26 metas para serem realizadas entre os anos 2001 a 2011. Dentre elas, pretendeu-se alfabetizar dois terços da população em até cinco anos e a sua totalidade até 2011, todavia o Plano não garantiu recursos financeiros que viabilizassem essas metas, pois o FUNDEF só contemplava o ensino fundamental (Brasil, 2001a, p. 29).

Embora haja controvérsias sobre a efetividade dos planos decenais de educação no Brasil, a meta 26 do Plano Nacional de Educação de 2001 previu “[...] incluir, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação, a Educação de Jovens e Adultos nas formas de financiamento da Educação Básica” (Brasil, 2001a, p. 43).

No ano de 2001, o Ministério da Educação lançou a Proposta Curricular para o Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2001b) e, em 2002, a Proposta Curricular para o Segundo Segmento da EJA. Este documento enfatizava a importância da observância das especificidades marcantes da modalidade para cumprimento das funções reparar, equalizar e qualificar, mas declarava que os objetivos educacionais eram os mesmos do Ensino Fundamental e/ou Médio (Brasil, 2002).

Entretanto, ao equiparar os objetivos da EJA ao ensino fundamental, é ignorarmos as particularidades dos estudantes da EJA, cujas trajetórias de vida, experiências prévias e desafios específicos exigem abordagens pedagógicas diferenciadas.

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação aprovou três pareceres sobre a EJA:

a) Parecer CNE/CEB nº 4/2010, aprovado em 9 de março de 2010 – Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (BRASIL, 2010a);

b) Parecer CNE/CEB nº 6/2010, aprovado em 7 de abril de 2010 – Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (Brasil, 2010b);

c) Parecer CNE/CEB Nº 7/2010, que trata das diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica; a Educação de Jovens e Adultos é tida como forma de saldar uma dívida social, pois a defasagem educacional gera a exclusão social, devendo o resgate ser ofertado de forma sistemática e continuada. Também orienta sobre a necessidade de flexibilização do tempo, espaço e currículo, dando abertura para organização de percursos individualizados, conforme necessidades de aprendizagens. Sugere o desenvolvimento de competências para o trabalho e formação continuada específica para os professores.

Também em 2010, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica aprovaram duas resoluções normatizando as questões abordadas nos pareceres já abordados:

a) Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, que trata das sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais (Brasil, 2010d);

b) Resolução nº 3/2010, de 15 de junho de 2010, que institui diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à idade mínima para ingresso, duração dos cursos de EJA, certificação nos exames e normas de funcionamento da modalidade por meio da Educação a Distância (Brasil, 2010d).

No período de 2003 a 2008, o Brasil era governado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT). Esse período foi marcado pela ampliação e fortalecimento das políticas sociais, com ênfase na inclusão e na redução das desigualdades. Houve uma intensificação das ações voltadas aos direitos sociais, abrangendo áreas como educação, saúde, moradia e transferência de renda. Essas iniciativas foram desenvolvidas com o objetivo de contribuir para a redemocratização do país e para o fortalecimento do papel do Estado na promoção do bem-estar social.

No campo da educação, diversas políticas foram inovadoras com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência de jovens e adultos no sistema de ensino. Entre as principais iniciativas inovadoras para esse público, destacam-se o Programa Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação (PROEJA), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

O PROJOVEM foi instituído com o objetivo de atender jovens desempregados que cursaram, mas não concluíram o ensino fundamental, a fim de elevar a escolaridade, certificar e envolver esse público em ações comunitárias. Quanto a esse programa, Rummert, em 2007, explica que os princípios estabelecidos nas diretrizes do programa não condiziam com a carga horária aligeirada determinada, sendo insuficiente para alcançar os objetivos propostos. Já o ENCCEJA promove uma inclusão excludente dos indivíduos, pois prioriza a certificação em prejuízo do conhecimento, fragilizando ainda mais essa modalidade. Assim, essas políticas não se constituíram como uma efetiva oportunidade de promoção da educação escolar. Em contrapartida, o Proeja demonstra ser um programa mais consistente e inclusivo. Voltado para a integração da educação de jovens e adultos à educação profissional, os princípios norteadores do programa buscam atender as demandas históricas dos trabalhadores e superar a dualidade do trabalho intelectual e manual, de modo a ajudar na construção de uma sociedade mais igual e democrática (Brasil, 2007).

Todavia, de acordo com Godoy e Marquez (2020, p. 27),

[...] as políticas educacionais em uma sociedade fundamentalmente capitalista, em que imperam desigualdades sociais e econômicas, são construídas de forma a atender os interesses de uma classe dominante (classe social que controla o processo econômico e político do país), e manter o sistema de produção. Quebrar esse paradigma para alcançar os direitos democráticos é um desafio e uma luta que se faz presente ao longo de toda a história da EJA.

Quase duas décadas se passaram e segundo Duarte Filho e Costa (2024, p. 89), o cenário atual da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é bastante desafiador. Vivemos um momento de tentativa de reconstrução das políticas de encolhimento da EJA engendradas nos últimos anos, sobretudo no período 2016-2023. Exemplo disso é a Resolução da Câmara de Educação Básica, no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC/CNE/CEB) n. 1, de 28 de maio de 2021, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2021a); bem como a publicação do Documento referencial para implementação das diretrizes operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal, nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância (Brasil, 2021).

Esse período foi marcado por retrocessos nas políticas educacionais, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse intervalo compreende os governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022). Durante esses anos, houve cortes de investimentos na educação, redução de programas voltados à EJA, descontinuidade de políticas públicas inclusivas e um desmonte de iniciativas externas à valorização da educação popular e da formação de jovens e adultos trabalhadores.

As análises desse processo (Ação Educativa, CENPEC, IPF, 2022; Soriano, Farias, Fernandes, 2023) indicam que esses documentos têm um intento de consolidar uma agenda conservadora e neoliberal altamente corrosiva, sob a qual figura um processo de dilaceração das poucas políticas educacionais consolidadas. Nesse contexto, no que se refere ao conteúdo da Resolução MEC/CNE/CEB n. 1, de 28 de maio de 2021, Soriano, Farias e Mendes (2023, p. 9) ilustram:

Modalidades como a Educação de Jovens e Adultos, já secundarizadas nas políticas públicas educacionais, são impactadas mais violentamente pela redução de investimentos e pelo desmonte de sua estrutura, como se observa no esquecimento do Programa Nacional do Livro Didático para EJA (PLNDEJA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), na extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), e

sucessivas reduções em seu orçamento, o que já representa uma perda de 80% de 2012 a 2022.

Observa-se que a despeito das críticas e protestos de pesquisadores, professores, estudantes e militantes no campo da Educação de Jovens e Adultos, os documentos mencionados, conforme suas formulações e reformulações, foram homologados. Configurando já de pronto, verdadeira imposição porquanto não foram disponibilizados para discussão, de forma ampla e democrática pela comunidade acadêmica, pelas secretarias estaduais e municipais de Educação ou pelas organizações da sociedade civil (Duarte Filho; Costa, 2024, p. 89-90).

Em 2014, entrou em vigência o Plano Nacional de Educação (2014-2024), em suas estratégias, o PNE é claro em estabelecer:

9.1 – assegurar a oferta gratuita de Educação de Jovens e Adultos a todos os que não tiveram acesso à Educação Básica na idade própria;

9.2 – realizar diagnóstico dos jovens e adultos com Ensino Fundamental e Médio incompletos para identificar a demanda ativa por vagas na Educação de Jovens e Adultos; [...]

9.7 – implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica; [...]

9.11 – assegurar a oferta de Educação de Jovens e Adultos nas etapas de Ensino Fundamental e Médio às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;

9.12 – considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiências dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice na escola.

A meta 10 se propõe a oferecer no mínimo 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional. Em sua estratégia 10.7, o PNE se propõe a fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional (Brasil, 2014, p. 69-70).

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), por exemplo, criada como referência para a educação brasileira, com função de determinar as aprendizagens necessárias para desenvolver competências e habilidades nos estudantes durante a educação básica, não traz especificações para a EJA (Santos, 2023).

Diversos olhares podem ser dados à realidade da BNCC no que tange à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por um lado, Dourado *et al.*, (2021) defendem a necessidade de que a EJA seja explicitamente contemplada na BNCC, ressaltando que a modalidade tem particularidades e demandas próprias que alteram diretrizes específicas para a execução de práticas pedagógicas específicas. Por outro lado, há uma vertente que interpreta a ausência de diretrizes específicas como um aspecto positivo, frente às normativas neoliberais presentes na BNCC.

Dourado *et al.* (2021), afirma que está muito clara a objetividade do silenciamento da EJA na BNCC, cuja modalidade não foi contemplada com o mesmo respeito e seriedade destinados à educação infantil, aos anos iniciais e finais do ensino fundamental e ao ensino médio. Esse tratamento negligente privou os sujeitos da EJA da oportunidade de um diálogo coerente com sua história pessoal, desejos e dificuldades no acesso à escola e, sobretudo, com o sentido e significado da diversidade para este segmento.

No entanto, o século XXI, representa através da BNCC, a desconsideração de toda trajetória na construção de políticas públicas para seu fortalecimento e consolidação na educação brasileira. A ausência da EJA na BNCC impactou a modalidade, uma vez que, pelo país afora, ela fica à mercê dos critérios de cada município e de cada estado para fomentar ou não a continuidade da mesma, pois o caráter da não obrigatoriedade ficou subentendido, ou mesmo, oferecer um currículo que não dialoga com suas especificidades e contextos socioculturais (Dourado *et al.*, 2021, p. 218).

A Educação de Jovens e Adultos, assim como as outras modalidades da educação básica, também tem como referência para elaboração de seu currículo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), porém o documento não dá orientações específicas para a modalidade, e as adaptações ficam a cargo de estados e municípios, também responsáveis pela adequação às realidades locais (Winkler, 2022).

É evidente que a EJA precisa constantemente lutar para não ser negligenciada nas políticas públicas educacionais. Um exemplo recente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfrentou muitas críticas, em parte devido à influência da iniciativa privada em sua elaboração. Na primeira versão preliminar da BNCC, a EJA foi completamente omitida, com o MEC justificando que os conteúdos foram elaborados para todos os estudantes em todos os níveis. Dada a singularidade dessa modalidade e a diversidade de seus alunos, era esperado que houvesse pelo menos alguma reflexão sobre essas questões. Essa ausência total reforça a invisibilidade e exclusão da EJA nas políticas educacionais. Na segunda versão da BNCC, a única alteração feita para incluir a EJA foi a adição de "jovens e adultos" à

expressão "crianças e adolescentes", o que agravou o problema ao homogeneizar o currículo e ignorar as particularidades da modalidade. Na terceira e última versão do documento, publicada em 2017, a negligência continuou, sem incluir orientações específicas para o desenvolvimento do currículo (Marquez; Godoy, 2020).

Conforme destaca Martins (2019, p.36), “a ausência da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na BNCC não se trata do único ponto de preocupação dos pesquisadores, mas sim um indicativo de descaso para com uma parcela da população historicamente do direito à educação”. Essa omissão revela que, além das orientações curriculares nacionais, há uma necessidade prévia de políticas públicas que viabilizem a criação de redes municipais adequadas para atender a diversidade do público.

Nesse contexto, Catelli Júnior (2019) ressalta que, levando em consideração tais desafios, a BNCC teria eficácia limitada. Segundo o autor, os currículos devem ser definidos localmente, permitindo a substituição dos conteúdos ocasionais por aqueles que, de fato, promovem avanços nas possibilidades pessoais e profissionais dos diversos assuntos. Essa perspectiva reforça a urgência de articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas adaptadas às realidades regionais e sociais.

Com base em documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2000, que foram atualizadas em 2021 pela Resolução CNE/CEB nº 1, observa-se uma reformulação nas Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A Resolução de 2021 abrange diversos aspectos da estrutura das diferentes formas de oferta da EJA:

Art. 1º Esta Resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos:

- I – ao seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- II – à Política Nacional de Alfabetização (PNA);
- III – à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso;
- IV – à forma de registro de frequência dos cursos, à idade mínima e à certificação para os exames de EJA;
- V – à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD);
- VI – à oferta com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida; e
- VII – à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem em instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como também do Sistema Privado (Brasil, 2021c, p. 1).

O trabalho pedagógico na EJA é norteado a partir das Diretrizes Curriculares (2006) que orientam a organização curricular das escolas do Paraná que ofertam essa modalidade de ensino. Contudo, apesar de apresentar um diagnóstico do atendimento no estado, caracterizar o perfil dos alunos, os eixos articuladores (cultura, trabalho e tempo), as orientações metodológicas e a avaliação nessa modalidade, tais documentos restringem-se a indicar que os temas relacionados à EJA sejam tratados nas diferentes etapas da educação básica, considerando as especificidades desses alunos. Por outro lado, os documentos também indicam avanços a respeito das especificidades dos sujeitos e consideram a necessidade de repensar as variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, dentre eles a continuidade de formação continuada, a produção de material didático pedagógico e de apoio, da participação dos professores como autores, entre outras (Paraná, 2006).

Ao longo da história, a disparidade e fragmentação das políticas governamentais para a Educação de Jovens e Adultos deixaram marcas profundas que se refletem no cotidiano escolar e afetam a democratização do acesso ao conhecimento institucionalizado. Fatores como o baixo investimento, a falta de continuidade nas políticas educacionais, os desafios de acesso e permanência na escola, bem como a fragilidade na formação de professores, só serão superados quando forem considerados dentro do contexto histórico-social mais amplo e mediante a implementação de políticas públicas que promovam a igualdade e a inclusão social dessa população, assegurando o direito à educação para todos (Marquez; Godoy, 2020).

Assim, de acordo com Dourado *et al.*, (2021, p. 217), não há dúvida sobre as conquistas legais que demarcaram a EJA no cenário da política educacional a partir da Constituição de 1988. Essas conquistas possibilitaram aos seus sujeitos galgarem mais um degrau na inclusão de direitos sociais e políticos. A definição da EJA, na atual LDB/96, como modalidade da educação básica e sua regulamentação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCNs/EJA), assegurou a inclusão desta modalidade da educação básica nos debates pedagógicos que envolvem o desenvolvimento do ensino no âmbito do Ministério da Educação e das secretarias estaduais e municipais de educação. Isso ampliou os estudos e pesquisas sobre os sujeitos da EJA, analisa características de aprendizagens, saberes provenientes da vida cotidiana, currículo, formação de professores, metodologias e materiais didáticos.

O quadro abaixo é uma síntese que destaca as principais políticas educacionais voltadas para a EJA no Brasil, apresentadas e discutidas ao longo desta seção.

**Quadro 1 – Políticas Educacionais voltadas para a EJA no Brasil**

<b>Ano</b>	<b>Políticas Educacionais</b>	<b>Descrição</b>
<b>1988</b>	Constituição Federal	Reconhece a Educação como um direito de todos e dever do Estado, incluindo a EJA.
<b>1996</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Estabelece a EJA como uma modalidade de educação básica, assegurando acesso gratuito e oportunidades educacionais.
<b>2001</b>	Plano Nacional de Educação (PNE)	Aprovação do PNE com 26 metas, incluindo a alfabetização de dois terços da população adulta em cinco anos.
<b>2003</b>	Programa Brasil Alfabetizado	Lançamento do programa para alfabetização de jovens e adultos, visando reduzir o analfabetismo no país.
<b>2005</b>	PROJOVEM	Programa voltado para jovens em situação de vulnerabilidade, integrando educação e ações comunitárias.
<b>2007</b>	PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional, promovendo formação profissional e escolar para jovens e adultos.
<b>2010</b>	Conselho Nacional de Educação (CNE)	Aprovação de pareceres que estabelecem diretrizes para a EJA, incluindo educação para jovens em privação de liberdade e formação de professores.
<b>2014</b>	Plano Nacional de Educação 2014-2024	Estabelece estratégias específicas para a EJA, incluindo ações de alfabetização, diagnóstico da demanda e inclusão de pessoas privadas de liberdade.
<b>2017</b>	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Publicação da BNCC, que não contempla orientações específicas para a EJA, gerando críticas sobre a invisibilidade da modalidade nas políticas educacionais.
<b>2021</b>	Atualização das Diretrizes Operacionais para a EJA	Resolução do CNE que define diretrizes para a EJA, alinhando-a à BNCC e à Política Nacional de Alfabetização, abordando a flexibilidade e a aprendizagem ao longo da vida.

**Fonte: Elaborado pelo autor (2024).**

Nesta seção, analisamos a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, destacando a influência de Paulo Freire na educação popular e na alfabetização de adultos. Além disso, discutimos as políticas educacionais que influenciaram a EJA desde a Constituição de 1988 até a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, incluindo os planos decenais de educação. Também abordamos os obstáculos enfrentados pela EJA, tais como a diversidade de perfis dos estudantes, as dificuldades financeiras e a urgência de políticas públicas eficientes. Na seção seguinte, faremos uma análise do desenvolvimento histórico e das mudanças na educação física na EJA, refletindo sobre sua inclusão no sistema educacional e os desafios para sua implementação, bem como sua importância para a educação integral e a inserção social.

### 3. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL E A SUA INSERÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A presente seção apresenta a trajetória histórica e as transformações ocorridas na educação física no Brasil, desde a sua inclusão oficial no sistema educacional até os dias atuais. Destacamos os principais desafios enfrentados pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), incluindo as particularidades legais que afetam a obrigatoriedade desta disciplina. Além disso, abordaremos a relevância da disciplina de educação física como um direito dos estudantes da EJA, e seu ensino e suas mediações como método sistematizado e organizado que promove a transmissão e apropriação dos conhecimentos da cultura corporal à jovens e adultos.

#### 3.1. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO BRASIL

Ao longo da história brasileira, a educação física escolar, com muitos enfrentamentos e lutas, vem superando os limites históricos de sua inserção na educação escolar e buscando atender às necessidades educacionais e sociais, em meio a tentativas de sua exclusão e processo de desvalorização.

O **quadro 2** destaca a evolução histórica e as transformações da educação física escolar no Brasil.

**Quadro 2 – Processo histórico e as transformações da educação física escolar no Brasil**

Período	Evolução histórica
1851	Reforma Couto Ferraz inclui oficialmente a Educação Física nas escolas brasileiras.
1854	Ginástica torna-se disciplina obrigatória no ensino primário e dança no ensino secundário.
1880-1882	Rui Barbosa recomenda a obrigatoriedade da ginástica para ambos os sexos nas Escolas Normais.
Início do Século XX	Educação Física integrada aos currículos de vários estados. Influência do movimento escolanovista.
1929	Discussões sobre métodos de ensino na III Conferência Nacional de Educação.
Década de 1930	Ressurgimento das ideias eugênicas. Educação Física promovida pelo exército brasileiro.
1937	A Constituição inclui a Educação Física como prática educativa obrigatória.
1961	A Lei de Diretrizes e Bases torna a Educação Física obrigatória no ensino primário e médio.
1964-1971	Influência tecnicista na educação, com enfoque no desempenho técnico e físico.
1971	Decreto n. 69.450 define a Educação Física como atividade desenvolvendo

	forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais.
<b>Década de 1980</b>	Crise de identidade na Educação Física. Discussão sobre a função e metodologias da disciplina.
<b>1996</b>	Nova LDB nº 9.394/96 considera a Educação Física como componente curricular da educação básica.
<b>1998</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)
<b>2002</b>	Institui as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura.
<b>2003</b>	A Lei nº 10.793 altera a facultatividade das aulas de Educação Física para determinados grupos de alunos.
<b>2017</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>2018</b>	Referencial Curricular do Paraná

**Fonte: Elaborado pelo autor (2024).**

O **quadro 02** apresenta o processo da educação física escolar no Brasil desde sua inclusão oficial até os dias atuais. Em 1851, a Reforma Couto Ferraz introduziu a disciplina de Educação Física nas escolas brasileiras, estabelecendo uma base para a disciplina. A inclusão oficial da Educação Física nas escolas no Brasil visava uma série de medidas para a melhoria do ensino. Três anos após a reforma, em 1854, a ginástica tornou-se disciplina obrigatória no ensino primário e a dança no ensino secundário (Benvegnú Júnior, 2011, p. 4). A ginástica e a dança foram introduzidas nos diferentes níveis de ensino em 1854 e, ao longo do tempo, Rui Barbosa recomendou sua inclusão nas Escolas Normais.

Ainda na Era Imperial de nosso país, nos anos de 1876, 1880 e 1882, foram criados e estabelecidos decretos e reformas que ajudaram a consolidar a educação física como disciplina escolar obrigatória e efetivamente aplicada, sendo justificada pelos princípios da filosofia *mens sana in corpore sano*, ou seja, mente sã em corpo são, que enaltecia a busca pelo ser humano pleno e perfeito (Marinho, 1971).

Em 1882, o projeto nº 224 do Parecer de Rui Barbosa realizou uma reforma no ensino primário em diversas instituições públicas, no qual a Educação Física teve um destaque especial, principalmente com relação a ginástica na escola, os professores e suas horas de práticas incluídas nos recreios e nos final das aulas, nesse contexto é que perpetuou-se “mente sã em corpo são”, com compreensões que refletem até os dias atuais sobre as compreensões da Educação Física escolar (Castellani Filho, 2010).

O projeto relatado por Rui Barbosa, em resumo, buscava instituir uma sessão essencial de ginástica em todas as escolas de ensino normal; estender a obrigatoriedade da ginástica para ambos os gêneros, uma vez que as meninas não tinham obrigatoriedade em fazê-la; inserir a ginástica nos programas escolares como matéria de estudo e em horas distintas ao recreio e depois da aula; além de buscar a equiparação em categoria e autoridade dos professores de ginástica em relação aos professores de outras disciplinas.

Para Soares (1996), a educação física, nesse período, era baseada nos métodos europeus – o sueco, o alemão e, posteriormente, o francês –, que se firmavam em princípios biológicos. Esses métodos faziam parte de um movimento mais amplo, de natureza cultural, política e científica, conhecido como Movimento Ginástico Europeu, e foi a primeira sistematização científica da Educação Física no Ocidente.

No início do século XX, a influência do movimento escolanovista contribuiu para a inclusão da educação física nos currículos estaduais. Soares (2001) afirma que no início do século XX, a educação física, ainda sob o nome de ginástica, foi incluída nos currículos dos Estados da Bahia, Ceará, Distrito Federal, Minas Gerais, Pernambuco e São Paulo. Nessa mesma época, a educação brasileira começa a sofrer uma forte influência do movimento escolanovista, que evidenciou a importância da educação física no desenvolvimento integral do ser humano. Essa conjuntura possibilitou que profissionais da educação na III Conferência Nacional de Educação, em 1929, discutissem os métodos, as práticas e os problemas relativos ao ensino da educação física.

Nos anos 1930, o ressurgimento das ideias eugênicas e a promoção da Educação Física pelo exército impactaram as políticas educacionais, resultando na Constituição de 1937, que reconheceu a prática educativa como obrigatória.

Na década de 1930, surgiram através dos estímulos da educação física, a concretização de uma identidade moral e cívica, além do envolvimento com os princípios de Segurança Nacional, referente a necessidade do adestramento físico, num primeiro momento necessário à defesa da pátria, que se afiguravam no sentido de desestruturação da ordem político-econômica constituída, como também à eminência de configuração de um conflito bélico a nível mundial, e, em outro instante, visando assegurar ao processo de industrialização implantado no país, mão de obra fisicamente adestrada e capacitada, cabendo a ela cuidar da recuperação e manutenção da força de trabalho (Castellani Filho, 2013).

No período da ditadura militar brasileira, a educação física pelo mundo sofria forte influência dos padrões europeus, que naquela época se focavam nos sistemas desportivos como base da cultura corporal (Soares *et. al*, 1992).

O discurso eugênico logo cedeu lugar aos objetivos higiênicos e de prevenção de doenças, estes sim, passíveis de serem trabalhados dentro de um contexto educacional. A finalidade higiênica foi duradoura, pois instituições militares, religiosas, educadores da Escola Nova e do Estado compartilhavam de muitos de seus pressupostos. Mas, a inclusão da educação física nos currículos não havia garantido a sua implementação prática, principalmente nas escolas primárias. Embora a legislação visasse tal inclusão, a falta de

recursos humanos capacitados para o trabalho com Educação Física escolar era muito grande (Soares, 2001).

Com a elaboração da Constituição de 1937, a educação física passa a fazer parte dos currículos, enquanto prática pedagógica obrigatória nas escolas, juntamente com atividades relacionadas ao trabalho manual e ao civismo. A concepção de educação física adotada nesse período tinha por objetivo o preparo e o adestramento físico para a defesa da nação e as necessidades econômicas do país (Brasil, 1997).

Segundo Castellani Filho (2004), ao analisar o que dizia a Constituição brasileira de 1937, sua finalidade era promover a disciplina, a moral e o adestramento físico de maneira a preparar o aluno para o cumprimento dos seus deveres em relação à economia e à defesa da nação.

De acordo com Schwartzman, Bomeny e Costa (2000), os anos 1930 tiveram ainda por característica uma mudança conjuntural bastante significativa no país: o processo de industrialização e urbanização e o estabelecimento do Estado Novo. Em especial, a educação física ganhou novas atribuições: fortalecer o trabalhador, melhorar sua capacidade produtiva, e desenvolver o espírito de cooperação em benefício da coletividade.

Para Castellani Filho (1994, p. 39), a educação física nesse contexto, tinha suas delimitações notoriamente influenciadas pelos militares e pelos médicos que “auto proclamavam-se a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da nova família brasileira”.

Do final do Estado Novo até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 1961, houve um amplo debate sobre o sistema de ensino brasileiro. Nessa lei ficou determinada a obrigatoriedade da Educação Física para o ensino primário e médio. A partir daí, o esporte passou a ocupar cada vez mais espaço nas aulas de Educação Física, afirmam Soares *et al.* (2005). A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 reforçou essa exigência para o ensino primário e médio, embora a influência tecnicista nas décadas seguintes tenha se concentrado no desempenho técnico e físico.

Após 1964, a educação sofreu as influências da tendência tecnicista. O ensino era visto como uma maneira de se formar mão de obra qualificada. Era a época da difusão dos cursos técnicos profissionalizantes (Nunes, 2002a). Nesse quadro, em 1968, com a Lei nº 5.540, a educação física teve seu caráter instrumental reforçado e era considerada uma atividade prática, voltada para o desempenho técnico e físico do aluno, afirma Soares (2001).

Conforme Lima (2012), nesse período a educação física assumiu a função e reforçou um ideal nacionalista, com vistas a preparação para o exército e para desmobilizar forças

políticas oposicionistas o governo militar. As atividades físicas, sobretudo as esportivas, eram consideradas essenciais para melhorias da força de trabalho e para a promoção da imagem do país, como um país forte, saudável e em busca do progresso econômico (Brasil, 1997).

Em relação ao âmbito escolar, a partir do Decreto nº 69.450, de 1971, considerou-se a Educação Física como a atividade que, por seus meios, processos e técnicas, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando. A falta de especificidade do decreto manteve a ênfase na aptidão física, tanto na organização das atividades como no seu controle e avaliação. A iniciação esportiva, a partir da quinta série, tornou-se um dos eixos fundamentais de ensino; buscava-se a descoberta de novos talentos que pudessem participar de competições internacionais, representando a pátria (Castellani Filho, 2006, p. 123).

Castellani Filho (2006) ajuda-nos a compreender melhor o papel da política educacional da década de 1970 no processo de ampliação de território da Educação Física, quando nos mostra que os princípios educativos presentes neste dispositivo legal objetiva colocar a Educação Física a serviço da formação para o mundo do trabalho. Para ele:

[...] seu caráter instrumental, caráter esse que num primeiro instante veio configurar-se no zelar, enfaticamente, pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, buscando com esse proceder, assegurar o ímpeto desenvolvimentista então voga, mão de obra fisicamente adestrada e capacitada (Castellani Filho, 2006, p. 87).

Os anos de 1970, de acordo com Soares *et al.* (1992), foram o auge para a Educação Física nesse formato tecno-desportiva. Advindo disso, nessa época, a expansão e massificação dos cursos superiores de formação de professores para o trabalho com a Educação Física no ambiente escolar é evidente. Porém, assim como a Educação Física escolar estava destituída de seu real sentido educacional, também os cursos superiores de formação estavam afetados pelos interesses governamentais, levando a Educação Física, anos mais tarde, a uma “crise existencial”.

A década de 1980 foi marcada por uma crise de identidade e discussões acerca da função e métodos da Educação Física. A década de 1980 aponta os primeiros elementos de uma crítica à função sócio-política conservadora da Educação Física escolar. Esse movimento de crítica visava buscar um real sentido pedagógico, por meio de processos que levaram à Educação Física a atuar na formação integral do ser humano e modificaram sua característica restrita de educação do físico (Soares *et al.*, 1992).

Contudo, somente em 1996 a educação física passa a ser oficialmente considerada componente curricular da educação básica. A educação física escolar ganha força com a nova

LDB nº 9.394/96. Integrada à proposta pedagógica da escola, passa a ser componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (Brasil, 1996).

A LDB de 1996 avança em garantir a Educação Física nos níveis de Educação Básica. Como afirma Castellani Filho, “retira-se, com essa redação, a camisa de força que a aprisionava nos limites próprios ao famigerado eixo paradigmático da aptidão física, à medida que a vinculava tão somente à busca do desenvolvimento físico dos alunos” (Castellani Filho, 1998, p. 22). No entanto, a Nova LDB n.º 9.394/96 e a Lei n.º 10.793 de 2003 garantiram a Educação Física como componente curricular e ajustaram sua obrigatoriedade.

Após a LDB, foram produzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (Brasil, 1998), que trazem alguns objetivos, como conhecer, compreender, posicionar-se e valorizar a cidadania por meio da participação política, social, crítica, responsável e construtiva, a fim de utilizar o diálogo para mediar situações em determinadas tomadas de decisões, bem como construir a identidade pessoal e nacional com base no respeito a si próprio e ao outro, de acordo com cada ciclo. Esses documentos direcionam a organização e propõe práticas que conduzem os estudantes ao aprendizado e à reflexão sobre os temas abordados em sala de aula, relacionando-os ao cotidiano, ou seja, às questões sociais do ambiente em que vivem.

O documento de Educação Física traz uma proposta que procura democratizar, humanizar e diversificar a prática pedagógica da área, buscando ampliar, de uma visão apenas biológica, para um trabalho que incorpore as dimensões afetivas, cognitivas e socioculturais dos alunos. Incorpora, de forma organizada, as principais questões que o professor deve considerar no desenvolvimento de seu trabalho, subsidiando as discussões, os planejamentos e as avaliações da prática da Educação Física nas escolas (Brasil, 1998, p.15).

Os PCNs de Educação Física para o Ensino Fundamental abandonaram as perspectivas da aptidão física fundamentadas em aspectos técnicos e fisiológicos e destacaram outras questões relacionadas às dimensões culturais, sociais, políticas, afetivas no tratamento dos conteúdos, baseadas em concepções teóricas relativas ao corpo e ao movimento (Paraná, 2008, p.48).

Os Parâmetros foram elaborados para atender a um artigo da Constituição que prevê o estabelecimento de conteúdos mínimos para a educação [...] não levando em conta a realidade social dos homens, colocando a educação como solução para os problemas sociais e aos homens a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso na vida. Esse documento se apresenta como flexível e optativo, embora, pela forma como foi minuciosamente elaborado, se denuncie todo o tempo como descritivo e específico no seu conteúdo,

estimulando a sua incorporação e apresentando-se como verdade absoluta (Martins; Noma, 2002, p. 05).

Os PCNs foi o primeiro documento da política educacional curricular em que a educação física se articula com a proposta pedagógica das escolas, assim há uma tentativa de se afastar da concepção de aptidão física e aproximação perspectiva social e cultural da área, além disso são estabelecidos alguns conteúdos para a educação física - Esportes, jogos, lutas e ginásticas, Atividades rítmicas e expressivas, Conhecimento sobre o corpo -, ainda que de forma não sistematizada.

Para Santos (2015), os PCN para a educação física, assim como o documento como um todo, mesclavam diferentes termos e teorias, cujo intuito é disseminar e tornar consensual uma concepção de educação construtivista, aliada ao ideário pós-moderno. Assim, subsidiada às dimensões de conteúdo (conceitual, procedimental, atitudinal) volta-se a formação de competências.

Desse modo, Santos (2015) destaca que os PCNs não permitiam a apropriação dos conhecimentos da educação física elaborados historicamente, uma vez que se distancia da inserção histórica dos conhecimentos da área, bem como da reflexão crítica de suas contradições no contexto social capitalista

Mais de 20 anos após a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2018. Diferentemente de seu antecessor, que tinha caráter orientador, a BNCC é um documento normativo, obrigatório para todos os componentes curriculares e também é alvo de crítica, pois fomenta uma perspectiva de educação direcionada a formação por competências e habilidades, e preconiza os conhecimentos cotidianos dos alunos em detrimento dos conhecimentos científicos e historicamente elaborados. A introdução da Base Nacional Comum Curricular em 2017 sinalizou uma transformação na adaptação da disciplina às novas demandas educacionais e que foi e ainda é objeto de críticas por professores, pesquisadores e gestores críticos da educação brasileira

No que diz respeito à concepção de Educação Física expressa na BNCC, o componente curricular em questão está inserido na área das linguagens (Educação Física, Arte, Língua Portuguesa e Língua Inglesa). Nesse sentido os movimentos corporais, por meio das práticas corporais, são entendidos como formas de linguagem e permite a interação social entre os estudantes, como uma forma de comunicação. Martineli *et al.* (2016), Faxina (2019) e Vasconcelos (2020) afirmam que a inserção da educação física na área de linguagens se justifica pela concepção dessa disciplina no documento se baseia em uma perspectiva

subjetivista, que enfatiza a centralidade do aluno no processo de aprendizagem e de seus saberes experienciais, por meio da supervalorização da subjetividade humana em detrimento da mediação docente.

De acordo com Martineli, Vasconcelos e Almeida (2018, p. 108):

Na Base, a Educação Física é considerada um componente curricular que permite a aprendizagem de práticas corporais, entendidas como possibilidades expressivas dos sujeitos, e inseridas no âmbito da cultura. Conforme cita-se no documento, compreende-se que nas aulas de Educação Física as práticas corporais devem garantir que os alunos ampliem sua consciência e tornem-se sujeitos autônomos para apropriarem-se e utilizar a cultura corporal de movimento para as finalidades humanas.

A concepção pedagógica que fundamenta a educação física na BNCC visa a formação de competências para a vida cotidiana, assim em uma perspectiva fenomenológica, que se baseia nos sentidos, significados e conhecimentos cotidianos dos estudantes (Martineli *et al*, 2016; Vasconcelos, 2020).

Desse modo, as competências referem-se a identificar, interpretar, considerar, experimentar e usufruir das práticas corporais, tendo em vista o entendimento de que elas estão presentes em diversas esferas da vida e estão relacionadas ao lazer, à saúde e ao trabalho (Brasil, 2017). Sendo assim, a Educação Física Escolar deverá garantir aos alunos o desenvolvimento das competências específicas da área, quais sejam:

1. Compreender as origens das manifestações da Cultura Corporal e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual, levando em consideração as constantes transformações sociais.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das manifestações da Cultura Corporal, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural de forma crítica.
3. Refletir, criticamente, a respeito das relações entre a vivência das manifestações da Cultura Corporal e os processos de formação humana integral.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando criticamente os modelos disseminados pelas mídias, e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreendendo seus efeitos e combatendo posicionamentos discriminatórios em relação às manifestações da Cultura Corporal e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes manifestações da Cultura Corporal, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as manifestações da Cultura Corporal como elementos constitutivos da identidade histórica e cultural dos povos e grupos, respeitando e acolhendo as diferenças.
8. Usufruir das manifestações da Cultura Corporal de forma autônoma para potencializar o envolvimento em tempos/espços de Lazer, garantido como

direito social, ampliando as redes de sociabilidade e a promoção da saúde individual e coletiva.

9. Reconhecer o acesso às manifestações da Cultura Corporal como direito dos cidadãos, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.

10. Experimentar, desfrutar, apreciar, vivenciar e (re)criar diferentes Brincadeiras, Jogos, Danças, Ginásticas, Esportes, Lutas, Práticas corporais de aventura e outras manifestações da Cultura Corporal, valorizando o trabalho coletivo, o protagonismo e a inclusão social (Brasil, 2018, p. 223)

Para Furtado e Borges (2024, p. 16)

Apesar de o documento apresentar alguns avanços e incorporações do MREF, já conquistados desde os PCNs de 1997, uma lógica de competências e habilidades extremamente funcional para o setor produtivo esvazia de sentido o universo das práticas corporais, que tende a ficar cada vez mais reduzido a práticas que podem ser mensuráveis em termos de aprendizagens.

A educação física na Base se baseia em fundamentos da educação neoliberal, em que as práticas corporais orientam um ensino voltado para o lazer e para a saúde. Conforme apontam Vasconcelos, Magalhães e Martineli (2021),

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular apresenta influência das instituições privadas e representa a predominância dessas instituições na estruturação das políticas e dos documentos educacionais brasileiros. Os interesses das empresas predominam na organização curricular da BNCC, que demonstram um currículo preocupado com a formação de competências de competência ao mercado de trabalho, além da predominância de teorias fenomenológicas que produzem o individualismo, o conhecimento acrítico e a-histórico. Ao analisar as interpretações da realidade e a visão de mundo adotada pelas políticas educacionais na atualidade, particularmente a BNCC aqui analisada, vê-se a predominância dos discursos neoliberais-sob influência de Smith e representada por Friedman, Hayek, entre outros- à medida que a política brasileira adota uma educação que atende aos interesses do capital e que se volta à formação do homem para o trabalho.

Em consonância com essa visão, Furtado e Borges (2024, p. 15) afirmam:

No atual contexto de racionalidade neoliberal, a Educação Física passa a ser influenciada por essa tendência no âmbito das políticas educacionais. Podemos dizer, então, que o aspecto da legitimidade do campo político-econômico conservador na contemporaneidade atribui ao componente curricular Educação Física múltiplos sentidos que, de um modo geral, orientam o componente para a formação, consumo e entretenimento e, por vezes, para a sua própria negação enquanto campo de conhecimento que interessa à escola.

Sendo assim, ao se lançar um documento normativo para todo o Brasil, a orientação da BNCC renunciou ao arcabouço teórico, científico e crítico produzido por teóricos e

pesquisadores da área da educação física para submeter-se a uma formação que se adeque às necessidades de formação para o trabalho e os interesses do capital.

### 3.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Günther (2014) considera que a Educação Física não possui um lugar assentado na EJA, visto que ela não se materializa como disciplina, mas, na maioria das vezes, como atividade, muitas vezes isolada, sem conexão com os conhecimentos científicos que se espera de um componente curricular.

Do ponto de vista legal, a Educação Física na EJA está assegurada, existindo inclusive uma Proposta Curricular específica para orientar sua realização (Brasil, 2002). Por outro lado, o mesmo artigo que assegura a obrigatoriedade desse componente curricular, lhe confere facultatividade, conforme transcrição do Artigo 3o da LDB (Brasil, 2003):

§3o A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: (Redação dada pela Lei no 10.793, de 1o.12.2003)

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; (Incluído pela Lei no 10.793, de 1o.12.2003)

II – maior de trinta anos de idade; (Incluído pela Lei no 10.793, de 1o.12.2003)

III– que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física; (Incluído pela Lei no 10.793, de 1o.12.2003)

IV– amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969; (Incluído pela Lei no 10.793, de 1o.12.2003) V – (VETADO) (Incluído pela Lei no 10.793, de 1o.12.2003)

VI– que tenha prole. (Incluído pela Lei no 10.793, de 1o.12.2003)

Para Günther (2014), a facultatividade expressa na lei supracitada é prejudicial à efetividade da educação física na EJA, uma vez que grande parte dos estudantes que se direcionam a essa modalidade de ensino se enquadra em algum dos itens relacionados a carga horária de trabalho, idade superior a 30 anos e relativo a prole.

Lima (2015) compreende que a educação física na EJA subsidia-se no conhecimento empírico, do senso comum, uma vez que argumentos como as condições de cansaço, longas jornadas de trabalho seriam impedimentos para a apropriação dos conhecimentos da área.

Ferreira e de Paula (2011) assinalam que é necessário refletir sobre as especificidades da EJA, sobretudo, os sujeitos que dela fazem parte, uma vez que eles possuem uma trajetória social e cultural, bem como experiências de vida, condições históricas e econômicas distintas, as quais influenciam o seu acesso à educação em algum momento de sua vida.

O Ensino da Educação Física na EJA é um desafio devido à sua diversidade, com características próprias e peculiaridades que a configuram como uma modalidade da educação básica, existente na Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Brasil, 2017a). No entanto, Arroyo (2017) considera a EJA como um espaço de diversidade de tempos-espços de formação das pessoas jovens e adultas, que se realiza em escolas, comunidades, igrejas e movimentos sociais. A diversidade de sujeitos – do jovem ao idoso – não se limita apenas a estruturas escolares.

Compreender o significado da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos tem sido objeto de estudo e análise por parte de alguns pesquisadores, como Carvalho (2009), Pereira e Mazzotti (2008), Reis (2011) e Caetano e Santos (2011).

Pereira e Mazzotti (2008) destacam a importância de vincular as práticas de Educação Física a uma ordenação de faixa etária, indicando que certas atividades seriam mais adequadas para determinados grupos, o que resultaria em resultados melhores e mais eficientes.

Por sua vez, Reis (2011) observa que a concepção predominante da Educação Física tende a ser fragmentada na EJA, com ênfase em perspectivas esportivas ou de saúde e condicionamento físico, muitas vezes não sendo reconhecida como parte integral do currículo. No entanto, ele ressalta que essa visão pode ser transformada pela experiência dos alunos, especialmente em ambientes educacionais que adotam uma abordagem diferenciada da Educação Física, incorporando-a como um componente curricular tão importante quanto qualquer outro na EJA. Assim, há um reconhecimento crescente da Educação Física como uma disciplina de igual valor em relação aos demais campos do conhecimento escolar, sendo essa mudança não apenas resultado de uma estrutura curricular mais inclusiva, mas também da atuação diferenciada dos professores de Educação Física.

Günther (2014, p. 407) adverte que:

As produções sinalizam para um quadro no qual a EF na EJA vem sendo tratada de modo bastante irregular que inclui práticas reprodutivistas, fragmentadas, de caráter recreativo em geral, destituídas de uma reflexão teórica. Em muitos casos, prevalece uma associação com uma possível melhoria das condições físicas, fundamentadas em uma concepção de EF com foco na aptidão física e saúde. Por outro lado, diante da perspectiva de abordagens mais reflexivas, dialógicas e que buscam ressignificar esse componente curricular, são constatadas novas posições por parte dos educandos em relação a EF, sugerindo a existência de interesse pelos conhecimentos que constituem esse componente curricular, superando a visão de mera atividade recreativa de caráter facultativo.

Para Figueiredo (2021, p. 28), “A construção da relação entre a Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos vem se constituindo a partir da lógica de assegurar o direito

desse público às mais diversas áreas de conhecimento, sob a ótica de oportunizar a esse alunado o contato com a cultura corporal”.

Para Galvão, Rodrigues e Sanches Neto (2015), essas formas básicas de movimento são combinadas de diferentes formas, em diversos espaços e demandas, também são consideradas elementos sociais e culturais, que originam novas formas de movimentações compartilhadas em um mesmo ambiente e tempo por agentes sociais, denominando, assim, a Cultura Corporal. Vale ressaltar que,

[...] a área da Educação Física tem importante contribuição no processo de formação de crianças, jovens e adultos por possuir um saber cultural, uma produção cultural humana que se estabilizou/legitimou no campo de conhecimento, que tem significação no mundo. A Educação Física é constituída por uma singularidade que não se expressa somente pela palavra, pela linguagem verbal, uma vez que sua materialidade se manifesta na linguagem não-verbal, na ação do tipo corporal, no corpo, no gesto do ser humano. A Educação Física tem como objeto de estudo a Cultura Corporal, participando do processo de formação escolarizada, socializando expressões que foram e vêm sendo desenvolvidas pelos seres humanos, que se expressam na dimensão corporal, no que designamos aqui de gesto significativo, como forma de possibilitar a todos os estudantes o acesso ao conhecimento e aos seus meios de (re) produção como um direito inalienável de acesso à produção cultural imaterial. Nesta perspectiva, a capacidade da expressão corporal como linguagem desenvolve-se numa sequência de vivências e de experiências que se iniciam na interpretação espontânea ou livre, passando para a interpretação e explicação de conteúdos clássicos, em que conscientemente o estudante apropria-se e produz a linguagem corporal. Para tanto, a Educação Física trata diferentes ações humanas (o jogo, o esporte, a dança, a ginástica, a luta, dentre outras), orientadas para a realidade concreta, às necessidades e motivações humanas, com fim formativo que promove a apreensão do conhecimento histórico indispensável ao desenvolvimento do pensamento sobre a Cultura Corporal, expressando o caráter político do ato educativo (Brasileiro *et. al.*, 2016, p. 1009-1010).

Na concepção de Günther (2014), ainda se faz necessário superar a condição de marginalidade que a educação física ocupa da EJA. Embora essa disciplina esteja incluída legalmente nessa modalidade de ensino pelo Ministério da Educação (MEC), ela ainda é ignorada pelos gestores e professores que atuam com esse público. Günther sugere que o documento produzido pelo MEC seja utilizado pelas propostas curriculares locais, com vistas a garantir que os estudantes da EJA se apropriem do conjunto de conhecimentos desse componente curricular de Educação Física.

Discutimos a trajetória histórica e os desafios da Educação Física no Brasil, com foco na sua aplicação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Analisamos as questões legais que interferem na obrigatoriedade da disciplina.

#### **4. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): REFLEXÕES SOBRE APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO FÍSICA COM BASE NA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

Nesta seção, abordamos a Teoria Histórico-Cultural, fundamentada nas obras de Vigotski e seus colaboradores, que propõe uma compreensão do desenvolvimento humano por meio da integração das dimensões biológicas, sociais e culturais. Inicialmente, são analisadas as bases teóricas que enfatizam a importância das relações sociais e culturais na formação das funções psicológicas superiores, destacando o papel mediador dos instrumentos culturais e do contexto histórico. Em seguida, a abordagem é direcionada para a Educação Física sob a perspectiva da cultura corporal, examinando como as manifestações historicamente construídas dessa cultura podem ser integradas ao contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

##### **4.1. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

A Teoria Histórico-Cultural foi criada por meio de estudos e pesquisas elaborados por Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), “[...] um dos mais importantes pensadores soviéticos do campo da educação e da psicologia do século XX [...]”, junto aos seus colaboradores Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977), que formaram um grupo chamado Troika. Essa teoria trouxe subsídios para se compreender a educação como sinônimo de humanização (Prestes; Tunes; Nascimento, 2013, p. 58).

A Teoria Histórico-Cultural, cujo expoente é Lev S. Vigotski (1896–1934), estuda a atividade do homem no plano psicológico e sua evolução, e contribui com um método de estudo que traça a história do desenvolvimento das funções psicológicas, relacionando-as ao ambiente social, cultural e econômico do sujeito (Sforni; Galuch, 2006). Para Vygotsky (1984), a cultura humana é vital para o desenvolvimento do indivíduo, que constitui sua humanidade por meio dela.

Como expõem Tunes *et al.* (2006, p. 117), o reconhecimento do caráter histórico e cultural da constituição da psique humana, especialmente o papel essencial conferido ao outro nos processos de aprendizagem e desenvolvimento na ontogênese, remete "à compreensão da aprendizagem escolar não apenas como um processo do sujeito individual, mas como um processo de natureza social".

Segundo Bueno (2022, p. 42), as etapas do desenvolvimento humano não são determinadas apenas pela formação biológica, mas, principalmente, pelos aspectos histórico-culturais que surgem das relações sociais do sujeito, os quais o constituem e o definem como humano.

Para Leontiev (1978, p. 273), “[...] quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa”. Leontiev (1978, p. 273) defende que “[...] esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral de desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo”.

Conforme Vigotski (1984), somos seres históricos e sociais, e os processos de desenvolvimento e aprendizagem estão intrinsecamente ligados aos processos culturais experimentados em conjunto em um grupo social. De acordo com Bueno (2022), essa corrente teórica ressalta a importância das interações sociais e culturais no desenvolvimento da aprendizagem, e defende que o progresso cognitivo é mediado por instrumentos culturais e ocorre por meio da assimilação de práticas sociais.

A Teoria Histórico-Cultural leva em consideração aspectos relacionados ao pensamento, à linguagem, ao contexto histórico do indivíduo, relacionando-os com suas particularidades e experiências com seus aspectos biológicos e condições materiais. Desse modo, o homem nasce com aptidões especificamente humanas para aprender e construir a cultura, entretanto elas só são desenvolvidas por meio da transmissão da cultura previamente elaborada às futuras gerações (Vigotski, 2001).

Leontiev (1978, p. 267) esclarece esse fenômeno ao explicar que “as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas adquirem-se no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada por gerações precedentes”.

Somente por meio das relações sociais com parceiros mais experientes, torna-se possível que as novas gerações internalizem e se apropriem das funções psíquicas superiores que são intrinsecamente humanas: a fala, o pensamento, o controle sobre a própria vontade, a imaginação e a função simbólica da consciência, os quais formam e desenvolvem a inteligência e a personalidade humana. Esse processo – denominado processo de humanização – é, portanto, um processo de educação (Leontiev, 1978).

Assim, Vigotski (2001, p. 63) compreende que o biológico é o alicerce, condição de possibilidade, para que o indivíduo se desenvolva, entretanto é na cultura que o ser humano se

desenvolve como humano. Segundo ele, o fator biológico “determina a base, o fundamento das reações inatas, e o organismo não tem como condições de sair dos limites desse fundamento”, todavia nossas reações são determinadas “pela estrutura do meio onde cresce e se desenvolve o organismo”.

Na Teoria Histórico-Cultural, o princípio social se subsidia no princípio natural biológico e o supera, isto é, as determinações naturais existem e influenciam a conduta o desenvolvimento humano, entretanto, são as relações sociais e culturais que permitem que o homem supere e subordine as determinações naturais às suas necessidades (Pasqualini; Eidt, 2019).

Leontiev (2004, p. 279) afirma que “[...] o homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. Embora tenha origem animal, ele se diferencia de todas as espécies de animais ao formar sua consciência, inteligência e personalidade.

A escola, na concepção Histórico-Cultural de Vigotski, contribui para a aquisição de aprendizagens conceituais necessárias ao desenvolvimento das funções psicológicas humanas superiores. Essas relações interpessoais, seja na escola ou em qualquer outro lugar, tornam-se fundamentais para o desenvolvimento de uma base conceitual cotidiana que permite ao estudante se apropriar de conceitos cada vez mais elaborados e complexos (Dulz, 2015).

Para Vigotski (2007, p. 95), essa base conceitual é considerada um primeiro nível e denomina-se de zona de desenvolvimento real, que corresponde ao “nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados”, ou seja, refere-se àquilo que a criança já é capaz de realizar de forma independente, com autonomia. O segundo nível de desenvolvimento caracteriza a zona de desenvolvimento potencial que é definida pela:

[...] distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 2007, p. 97).

O autor complementa que essa zona de desenvolvimento é definida por funções que ainda não amadureceram, mas que amadurecerão com a mediação do professor (Vigotski, 2007).

Vigotski (2001, p. 65) afirma que o meio social “[...] é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre é direcionar essa alavanca”, e que

aprendizagem e desenvolvimento estão ligados, uma vez que o processo de aprendizagem “arrasta” o processo de desenvolvimento humano, e que ambos ocorrem num processo sócio-histórico-cultural. Magalhães (2013, p. 55) afirma:

A Teoria Histórico-Cultural defende que o papel da educação escolar é o de criar aptidões que sejam inicialmente externas aos indivíduos. Para tanto, faz-se necessário que as condições de educação e de vida possibilitem às novas gerações o acesso à cultura historicamente produzida pelos homens. A educação tem, portanto, um papel central no processo de formação do homem, ou seja, a transmissão/apropriação do conhecimento científico em suas formas mais originais, as quais são resultantes do processo histórico de transmissão da cultura humana.

Nesse contexto, a Teoria Histórico-Cultural, fundamentada nas ideias de Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) e seus colaboradores como Alexei Nikolaevich Leontiev (1903-1979), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Vasili Vasilievich Davídov (1930-1998), traz valiosas contribuições para compreender e aprimorar o processo de ensino e aprendizagem na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A valorização da cultura e da história de cada estudante pode contribuir para um processo educacional mais inclusivo e humanizador, que respeite e valorize a diversidade presente na EJA. A EJA, orientada pelos princípios da Teoria Histórico-Cultural, pode ser uma ferramenta poderosa de transformação, que estimule o desenvolvimento humano de forma integral e contribua para a formação de indivíduos críticos e ativos na sociedade.

Como expõe Dulz (2015), a teoria de Vigotski nas escolas é revolucionária, pois ela parte do entendimento de que os processos de ensino e aprendizagem se subsidiam nas relações sociais. Desse modo, compreender o sujeito que estuda e aprende envolve reconhecê-lo como produto do meio histórico e cultural que nele participa ativamente e cria novos processos e produtos.

Medeiros e Araújo (2019, p. 3) assim destacam:

[...] a teoria da Psicologia Histórico Cultural tem se destacado como um referencial importante para a análise dos processos de desenvolvimento e aprendizagem ao longo dos ciclos de vida, proporcionando novas perspectivas para a prática educativa e a avaliação do ensino, abrangendo crianças, jovens e adultos.

Os estudos sobre a Teoria Histórico-Cultural, muito devido às contribuições de Vigotski e seus colaboradores a respeito das funções psicológicas superiores (memória, consciência, percepção, atenção, fala, pensamento, vontade, formação de conceitos, emoção),

mostraram que essas funções se desenvolvem a partir da interação do indivíduo com seu meio social e cultural, experiências adquiridas por esse sujeito durante sua vida (Sousa; Andrada, 2013).

De acordo com Vigotski (2007, p. 101), “o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”. Assim, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento:

Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vigotski, 2007, p. 103).

De acordo com Medeiros e Araújo (2019, p. 7), é crucial levar em conta no ensino de jovens e adultos os elementos já incorporados ao seu repertório cultural. Isso significa compreender que os conceitos científicos já aprendidos por esses indivíduos nos permitem agir de forma mais consciente e reflexiva em relação ao mundo, o que facilita a construção de novos conhecimentos, tanto espontâneos quanto científicos. Dessa forma, a inclusão do contexto de vida dos alunos em uma proposta pedagógica é indispensável, fazendo parte do processo educacional.

A produção teórica no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem apresentado avanços significativos, contudo, ainda há lacunas a serem preenchidas, especialmente no que se refere ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes dessa modalidade. Sanceverino, Ribeiro e Laffin (2020) destacam que, embora o número de estudos sobre a EJA tenha crescido, a temática do desenvolvimento e da aprendizagem permanece pouco explorada, evidenciando a invisibilidade desses aspectos na produção teórica.

Nesse sentido, Lucchesi (2011, p. 318) pontua:

[. . .] a modalidade da EJA está desamparada em seus fundamentos explicativos sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos e a Psicologia Histórico-Cultural pode oferecer instrumentos consistentes para a formação escolar do trabalhador enquanto explica como as relações estabelecidas entre homem e realidade objetiva, em determinado contexto societário, constitui a subjetividade humana e as reais possibilidades de outro devir perante mediações significativas que propiciem a apropriação de elaborações em seus níveis mais elevados.

Segundo Alves e Montagnoli (2017, p. 17):

[. . .] considerando a especificidade do público da EJA, a escola deve trabalhar com base naquilo que já se conhece. Logo, os encaminhamentos devem ser diferentes daqueles realizados com as crianças. As experiências são outras, o nível de desenvolvimento real é outro, o ponto de partida deve ser deferente. O conteúdo na EJA, como nas demais modalidades de ensino, deve ser significativo aos educandos. De qualquer modo, a função social da educação e da escola permanece a mesma. O desenvolvimento humano segue sendo prioridade.

Essa compreensão é corroborada por Nascimento e Silva e Campos (2022), ao retomarem a reflexão de Vygotsky (2005) sobre a aprendizagem adulta. Os autores evidenciam que, embora alguns teóricos tenham defendido a ideia de que o desenvolvimento humano atinge uma estabilidade na fase adulta, Vygotsky contrapôs essa perspectiva ao afirmar que as relações entre aprendizagem e desenvolvimento continuam ocorrendo ao longo da vida. No entanto, diferentemente do que acontece na infância, na adultez esses processos assumem características qualitativamente distintas, o que permite a requalificação das funções psíquicas já alcançadas por meio de novas experiências de aprendizagem.

Nesse contexto, Xavier e Miguel (2022) enfatizam o papel da mediação simbólica, especialmente da linguagem, no processo de internalização dos elementos culturais, o que reforça a ideia de que a aprendizagem ocorre quando há interação entre os sujeitos e o ambiente social. Dessa forma, a escola, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, constitui-se como um espaço essencial para a promoção dessas interações e é fundamental para potencializar o desenvolvimento humano. No âmbito da EJA, as contribuições vygotskianas oferecem bases teóricas e metodológicas para repensar as práticas pedagógicas, o que favorece a formação integral dos estudantes e possibilita sua transformação social.

A partir dessa perspectiva, a Educação Física na EJA deve ser planejada com base nos princípios da Teoria Histórico-Cultural, reconhecendo o desenvolvimento humano como um processo mediado pela cultura e pelas interações sociais. Vigotski (2007) e Leontiev (1978) destacam que a aprendizagem ocorre na relação dialética entre o indivíduo e o meio, sendo essencial que o professor compreenda o contexto sociocultural dos alunos para estruturar práticas pedagógicas que potencializem seu desenvolvimento. Assim, as atividades físicas devem ser concebidas de forma a valorizar a diversidade cultural dos estudantes, promovendo aprendizagens que contribuam para sua formação integral.

Por fim, Almeida e Martineli (2018) destacam que os estudos relacionados à Teoria Histórico-Cultural e à educação física têm se intensificado recentemente, e que a produção de novos estudos que relacionem a cultura corporal com a Teoria Histórico-Cultural e preservem suas fundamentações é de extrema necessidade para essa área do ensino escolar.

## 4.2. EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA CULTURA CORPORAL E A EJA

O homem se apropria da Cultura Corporal dispondo sua intencionalidade para o lúdico, o artístico, o agonístico, o estético ou outros, que são representações, ideias, conceitos produzidos pela consciência social e que chamaremos de “significações objetivas”. Em face delas, ele desenvolve um “sentido pessoal” que exprime sua subjetividade e relaciona as significações objetivas com a realidade da sua própria vida, do seu mundo e das suas motivações (Soares *et al.*, 2012, p. 62).

Segundo Martineli (2013, p. 393)

[...] a cultura corporal, à luz dos pressupostos da ontologia de Marx, Lukács e Leontiev, constitui-se das atividades e produtos historicamente produzidos pelos homens, como expressão de suas necessidades lúdicas, expressivas, artísticas e técnicas, representadas nas formas de jogo, ginástica, dança, esporte e luta, e essas atividades devem ser apropriadas pelos homens das gerações futuras como elemento fundamental para a continuidade do desenvolvimento sócio-histórico da humanidade.

Para o Soares, *et al.* (2012), a reflexão pedagógica sobre a cultura corporal, contribui na problematização dos valores propagados nos objetos de ensino desta área, em que são confrontados o individualismo e a solidariedade, a disputa com a cooperação, apropriação com a distribuição, a submissão do Homem pelo Homem com a emancipação, com a liberdade de expressão dos movimentos. Sobre isso afirmam o seguinte:

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a Cultura Corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com a apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos a emancipação-, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (Soares *et al.*, 2012, p. 41).

Considerando o surgimento das primeiras abordagens críticas da Educação Física escolar e, principalmente após a publicação do trabalho do Coletivo de Autores (1992), muito se tem discutido a respeito da viabilidade da aplicação deste tipo de proposta nas escolas. O discurso mais encontrado é o de que esta ainda é uma realidade restrita ao discurso dos intelectuais e aos livros que veiculam suas propostas e de que não se tem constatado evidências de conhecimento e apropriação sistemática de princípios teórico-práticos identificados com tal pensamento pedagógico. Aqueles que não encamparam a ideia da educação física definida como a “disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do

conhecimento da área denominada de cultura corporal” (jogo, esporte, capoeira, ginástica e dança) (Soares *et al.*, 1992), costumam afirmar que tal proposta é inviável e que descaracteriza a especificidade da Educação Física.

O Coletivo de Autores (Soares *et al.*, 1992, p. 62) abordou o conceito a partir da lógica Materialista-Histórico-Dialética e afirma que “os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade”. Um dos fundamentos desta posição sobre a cultura corporal delineada pelo Coletivo de Autores encontra-se na conceituação marxiana sobre atividade humana, como a ação dos sujeitos em relação a determinadas necessidades surgidas pela prática social.

Nascimento (2014) argumenta que, ainda que os conhecimentos do ensino da Educação Física sejam limitados ao mínimo, como o movimento corporal, este ainda carrega em si a atividade humana em que foi produzido. Isso reforça o caráter histórico-cultural das atividades da cultura corporal e evidencia a dimensão histórica dos conhecimentos ensinados na Educação Física. Dessa forma, o ensino da Educação Física deve contemplar as atividades humanas como sínteses da relação entre necessidades historicamente construídas no campo das práticas corporais lúdicas e os meios capazes de satisfazê-las.

Nessa mesma linha de pensamento, Escobar (1995) situa a disciplina Educação Física na perspectiva crítico-superadora, e explicita de forma clara o projeto histórico que defende, um projeto socialista, sendo este voltado para a crítica ao sistema vigente a partir de uma proposição contextualizada e transformadora. Segundo a autora, a cultura corporal se refere ao “amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivo-comunicativas, essencialmente subjetivas que, como tal, externalizam-se pela expressão corporal” (Escobar, 1995, p. 94).

Dessa forma, o conceito de cultura defendido por Escobar (1995, p. 94) implica numa apreensão do “processo de transformação do mundo natural a partir dos modos históricos da existência real dos homens nas suas relações na sociedade e com a natureza”. Nesse contexto:

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente na escola, do conhecimento de uma área aqui denominada de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (Soares *et al.*, 1992, p.61).

Para Escobar (2009a) a cultura corporal é um acervo de conhecimento, historicamente e socialmente construído, em que se materializa as múltiplas relações políticas, históricas, ideológicas, econômicas que envolvem as atividades físicas e corporais, em seus sentidos estéticos, lúdicos, artísticos e competitivos, constituídos a partir das necessidades e as motivações do ser social.

Assim, entendemos que é necessário garantir às futuras gerações, via educação escolar, o acesso aos conhecimentos da cultura corporal - jogos, lutas, ginástica, esportes e outros – historicamente produzidos pela humanidade, como elementos fundamentais para consolidar o seu processo de humanização (Soares *et al.*, 2009; Escobar, 1995).

De acordo com Nascimento (2018, p. 356),

[...] a proposição sobre “o que ensinamos” em Educação Física parte, muitas vezes, da definição de uma ou outra manifestação corporal que os educandos deveriam conhecer, por exemplo, os jogos, as lutas, as danças etc. ou, ainda, de jogos, danças e lutas específicas: o futebol, ou o judô, ou o frevo. Entretanto, considerando que todas essas manifestações corporais são formas que expressam uma ou outra atividade humana, o ponto de partida efetivo para a organização do ensino da Educação Física em uma perspectiva Histórico-Cultural reside menos nessa definição inicial de quais “práticas corporais” iremos trabalhar e mais na explicitação das significações historicamente surgidas e desenvolvidas na esfera da cultura corporal.

Isto é, a Cultura Corporal, por meio dos Conteúdos Estruturantes propostos – esporte, dança, ginástica, lutas, jogos e brincadeiras –, “tem a função social de contribuir para que os alunos se tornem sujeitos capazes de reconhecer o próprio corpo, adquirir uma expressividade corporal consciente e refletir criticamente sobre as práticas corporais” (Paraná, 2008, p.72).

A Educação Física se configura como uma prática pedagógica que aborda a cultura corporal por meio da contextualização teórica e prática dos jogos, das ginásticas, das danças, das lutas e das práticas esportivas, conforme apontam Lima *et al.*, (2011, p.38), os quais afirmam que "estas práticas envolvem códigos, sentidos e significados da sociedade que os criam e mantêm – ou seja, estão descrições enquanto uma produção humana, ao longo da sua história e, portanto, cultura". Essa produção cultural é organizada e valorizada de acordo com o tipo de sociedade em que se constitui.

A partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, podemos compreender que as atividades da cultura corporal expressam o processo histórico e cultural que transforma os movimentos humanos em práticas socialmente determinadas. Ou seja, para o ser humano, ações como "saltar" não são meramente gestos isolados aos quais, posteriormente, se atribuem significados sociais – como se um rótulo fosse colocado numa embalagem –, mas emergem de

necessidades sociais e de relações específicas entre fins e meios. Dessa forma, o “saltar” se configura como um processo que, historicamente, molda e transforma a identidade singular de cada indivíduo (Nascimento, 2018, p. 344).

A partir dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, podemos compreender que as atividades da cultura corporal expressam o processo histórico e cultural que transforma os movimentos humanos em práticas socialmente determinadas. Ou seja, para o ser humano, ações como "saltar" não são meramente gestos isolados aos quais, posteriormente, se atribuem significados sociais – como se um rótulo fosse colocado numa embalagem –, mas emergem de necessidades sociais e de relações específicas entre fins e meios. Dessa forma, o “saltar” se configura como um processo que, historicamente, molda e transforma a identidade singular de cada indivíduo (Nascimento, 2018, p. 344).

Ainda, conforme Nascimento (2018, p. 345)

[...] um movimento de “salto” direcionado ao objetivo de produzir uma forma artística (caso de um “salto” realizado nas atividades de Dança, Mímica ou Circo) ou à produção de uma marca para uma destreza corporal (caso do “salto” realizado nas atividades de Ginástica ou Atletismo), ou, ainda, à produção de uma situação de oposição lúdica (caso do “salto” realizado na atividade de Jogo ou Luta) não pode ser compreendido como uma equação do tipo “salto + significado”. Esses “saltos” são, eles mesmos, seus significados. São formas que expressam e, acima de tudo, realizam para cada sujeito singular as significações sociais historicamente surgidas no campo das práticas corporais lúdicas. Justifica-se, assim, a relevância e atualidade do conceito de “significações objetivas” da cultura corporal (Coletivo de autores, 1992) para pensarmos “o que ensinamos” em Educação Física em uma perspectiva Histórico-Cultural da formação humana”.

Segundo Silva (2024, p. 143)

[...] ao ministrar aulas sobre os temas da Cultura Corporal é necessário levar em consideração a relação que se estabelece entre significados e sentido pessoal, deixando claro que o que ensinamos são as significações, expressões em conceitos e modos de ação, construídos historicamente pela humanidade, mas, sem deixar de considerar o sentido pessoal que o aluno está atribuindo a esses conteúdos. Precisamos mostrar aos alunos fortes razões para aprenderem a cultura corporal, possibilitando a criação de motivos que sejam importantes para a sua vida, saindo da situação de apenas cumprimento por mera formalidade.

A partir da Teoria Histórico-Cultural, percebe-se que as atividades da cultura corporal representam o processo histórico e cultural que transforma os movimentos humanos em práticas socialmente determinadas. De acordo com Nascimento (2018, p. 344), “a Cultura Corporal tem como objetivo social contribuir para que os alunos reconheçam o próprio corpo,

adquiram uma expressão corporal consciente e reflitam criticamente sobre as práticas corporais”.

Dessa forma, na EJA, a Educação Física pode ser entendida como um espaço para a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal, favorecendo processos emancipadores e a formação da identidade dos estudantes. A abordagem histórico-cultural, ao considerar o papel ativo do aluno na construção do conhecimento, permite que a Educação Física contribua para a formação humana dos sujeitos da EJA, garantindo o direito ao acesso e aos saberes historicamente construídos.

## 5. A EJA NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ: A EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesta seção, discutimos a Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maringá, desde a sua implantação até o presente, em 2024. Apresentamos tópicos que dizem respeito ao perfil sócio demográfico dos estudantes, ao currículo adotado e às peculiaridades da EJA em Maringá, à distribuição dos alunos por faixa etária e às especificidades da proposta pedagógica cujo objetivo é atender às demandas desse público diversificado. Além disso, discutimos a importância da inclusão da Educação Física na EJA, o seu impacto no desenvolvimento integral dos alunos e as metodologias utilizadas para promover a apropriação dos conhecimentos da cultura corporal.

### 5.1 A EJA NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ

Conforme informações fornecidas pelo setor de documentação escolar da Secretaria de Educação de Maringá (SEDUC, 2024), o município de Maringá oferece a modalidade de Educação de Jovens e Adultos desde 2006.

Nessa modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA), Maringá atende cerca de 250 estudantes em 13 unidades escolares no período matutino, vespertino e noturno.

**Quadro 3 –Escolas que ofertam a modalidade de Ensino EJA.**

<b>Escolas</b>	<b>Alunos matriculados 2024</b>
Escola Municipal Angela Vergínia Borin	43
Escola Municipal Jesuína de Jesus Freitas	11
Escola Municipal João Batista Sanches	15
Escola Municipal José Darcy de Carvalho	14
Escola Municipal José de Aniceto	5
Escola Municipal José Marchesini	12
Escola Municipal Lídia Ribeiro Dutra da Silva	15
Escola Municipal Mariana Viana Dias	16
Escola Municipal Nadyr Maria Alegretti	12
Escola Municipal Piveni Piassi de Moraes	10
Escola Municipal Toninha Mamprim	16
Escola Municipal Ulysses Guimarães	13
Escola Municipal Zuleide Samways Portes	13
<b>Total de alunos matriculados</b>	<b>249 alunos</b>

**Fonte: Elaborado pelo autor (2024).**

Esses estudantes têm idades entre 17 e 85 anos e estão cursando da 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> etapa do Ensino Fundamental I na EJA. Assim, cada etapa da Educação de Jovens e Adultos se refere a determinado ano do Ensino Fundamental, como se observa no quadro abaixo:

**Quadro 4 – Etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

<b>Etapas da EJA</b>	<b>1ª Etapa</b>	<b>2ª Etapa</b>	<b>3ª Etapa</b>	<b>4ª Etapa</b>
Anos do Ensino Fundamental I	1º e 2º ano	3ºano	4ºano	5ºano

**Fonte: SEDUC (2020).**

Em 2018, foi realizado o levantamento sobre o perfil e faixa etária dos estudantes da EJA, matriculados na rede municipal de ensino de Maringá, com dados extraídos do SERE – Sistema Estadual de Registro Escolar e constatou-se que alunos de 15 a 19 anos representavam 2%, de 20 a 40 anos – 18%, de 41 a 60 anos – 40%, de 61 a 70 anos – 24%, de 71 a 80 anos – 14% e de 81 anos a mais – 2%. Esses dados revelam também, que há um alto índice de idosos e aposentados atendidos pela EJA. Assim, em relação à elaboração da proposta pedagógica, é preciso levar em consideração, como se dá o aprendizado por pessoas idosas para propiciar um processo de ensino e aprendizagem eficaz (Maringá, 2020). Como é relatado no documento:

Em 2018, foi realizado o levantamento sobre o perfil e faixa etária dos estudantes da EJA, matriculados na rede municipal de ensino de Maringá, com dados extraídos do SERE – Sistema Estadual de Registro Escolar e constatou-se que alunos de 15 a 19 anos representavam 2%, de 20 a 40 anos – 18%, de 41 a 60 anos – 40%, de 61 a 70 anos – 24%, de 71 a 80 anos – 14% e de 81 anos a mais – 2%. Esses dados revelam também, que há um alto índice de idosos e aposentados atendidos pela EJA. Assim, em relação à elaboração da proposta pedagógica, é preciso levar em consideração, como se dá o aprendizado por pessoas idosas para propiciar um processo de ensino e aprendizagem eficaz (Maringá, 2020, p. 1048).

No ano de 2024, foram atualizados o perfil e a faixa etária dos estudantes da EJA, matriculados na rede municipal de ensino de Maringá. Os dados foram obtidos por meio de formulários do *Google Forms* enviados para as unidades escolares e constatou-se que alunos de 15 a 19 anos representam 1,61%, de 20 a 40 anos – 12,25%, de 41 a 60 anos – 42,17%, de 61 a 70 anos – 22,89%, de 71 a 80 anos – 16,06% e de 81 anos ou mais – 3,21%. Observando os gráficos comparativos, percebe-se que a distribuição dos estudantes na EJA por faixa etária em 2024 mantém o padrão de concentração de alunos entre 41 e 60 anos, como em 2018. Isso sugere uma estabilidade nesse grupo demográfico como público-alvo primário da EJA ao longo dos anos.

**Tabela 1 – Distribuição dos estudantes na EJA por faixa etária em 2024.**

<b>Faixa Etária (anos)</b>	<b>2018 (%)</b>	<b>2024 (%)</b>
<b>15 a 19 anos</b>	<b>2%</b>	<b>1.61%</b>
<b>20 a 40 anos</b>	<b>18%</b>	<b>12.45%</b>
<b>41 a 60 anos</b>	<b>40%</b>	<b>42.17%</b>
<b>61 a 70 anos</b>	<b>24%</b>	<b>22.89%</b>
<b>71 a 80 anos</b>	<b>14%</b>	<b>16.06%</b>
<b>81 anos ou mais</b>	<b>2%</b>	<b>3.21%</b>

**Fonte: Elaborado pelo autor (2024)**

A análise dos dados demonstra uma estabilidade geral na faixa etária predominante (41 a 60 anos) ao longo dos anos, evidenciando que este grupo continua a ser o principal alvo da EJA na rede municipal de ensino de Maringá. As demais faixas etárias apresentaram variações percentuais ao longo do período, com destaque para o decréscimo na faixa de 15 a 19 anos (de 2% para 1,61%) e o aumento na faixa de 71 a 80 anos (de 14% para 16,06%).

A Educação de Jovens e Adultos da rede municipal possui a carga horária mínima do Ensino Fundamental Fase I, conforme Deliberação nº 05/2010 – CEE/PR, sendo de 1200 (mil e duzentas) horas, com duração mínima de 02 (dois) anos, com a organização curricular bimestral, em quatro etapas com 300 horas cada, ofertadas nos períodos manhã, tarde e noite. A Matriz Curricular do Curso é organizada em 03 (três) Áreas do Conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza e o educando ao matricular-se, cursa as três áreas simultaneamente, além de participar de atividades complementares em Arte, Educação Física e Informática (Maringá, 2020).

O currículo da Educação de Jovens e Adultos-Ensino Fundamental Fase I da SEDUC-Secretaria Municipal de Educação de Maringá foi organizado em 2020 coletivamente, com efetiva participação de professores que atuam nessa modalidade. Foram realizadas análises da Base Nacional Comum Curricular, do Referencial Curricular do Paraná e de outros documentos oficiais que regulamentam a modalidade.

Como exposto no referencial curricular da rede municipal de ensino de Maringá:

A EJA, por ser uma modalidade da Educação Básica que oferta o Ensino Fundamental, organiza sua proposta pedagógica e curricular em consonância com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017) e com a Instrução Normativa nº 05/2019 – DEDUC/DPGE/SEED, a qual, no item 3.9, determina que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve atender ao Referencial Curricular do Paraná, considerando suas especificidades e normativas. Pautada nas exigências legais, a forma de organização do conhecimento constituída no currículo, assim como as Competências Gerais e Competências de cada componente curricular, organizador curricular

(unidade temática, objeto do conhecimento e conteúdos) são os mesmos previstos para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, garantindo acesso ao conhecimento previsto para essa modalidade da Educação Básica (Maringá, 2020, p. 1049).

Segundo as Diretrizes da EJA (2006, p. 26):

[...] o tempo diferenciado do currículo da EJA em relação ao tempo do currículo na escola regular não significa tratar os conteúdos escolares de forma precarizada ou aligeirada. Ao contrário, devem ser abordados integralmente, considerando os saberes adquiridos pelos educandos ao longo de sua história de vida. De fato, os alunos não são crianças grandes e, portanto, tem clareza do porquê e para que estudar (Paraná, 2006, p. 26).

Como expõe o currículo da rede municipal de Maringá (2020, p. 1052), a articulação entre conceitos cotidianos e científicos está na base da proposta metodológica da EJA, que deve considerar os três eixos articuladores propostos pelas Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do estado do Paraná: Cultura, Trabalho e Tempo, os quais devem estar inter-relacionados. Desta forma com base nas Diretrizes da EJA:

[...] a cultura, entendida como prática de significação, não é estática e não se reduz à transmissão de significados fixos, mas é produção, criação e trabalho, sob uma perspectiva que favorece a compreensão do mundo social, tornando-o inteligível e dando-lhe um sentido. Tal valorização propicia o exercício de sua função socializadora, promotora do acesso ao conhecimento capaz de ampliar o universo cultural do aluno. O trabalho, outro eixo articulador, ocupa a base das relações humanas desenvolvidas ao longo da vida. É fruto da atividade humana intencional que busca adaptar-se às necessidades de sobrevivência. Além dos já citados, a escola deve ter como princípio metodológico um terceiro eixo mediador que consiste em valorizar os diferentes tempos necessários à aprendizagem do educando da EJA. [...] O tempo pedagógico tem sentido de tempo vivido, uma vez que enfoca o processo de formação e o autoconhecimento do educando (Paraná, 2006, p. 35-34).

Em relação ao processo metodológico para a modalidade da EJA, segundo o currículo da rede municipal de ensino de Maringá (2020):

[...] os professores devem considerar quem são os alunos que chegam às escolas, sua bagagem cultural, histórica e experiências de vida, além de valorizar os saberes relevantes no contexto escolar. É essencial reconhecer o perfil desses indivíduos, respeitando suas características e particularidades. A escola deve adaptar-se às diferenças culturais e cognitivas dos alunos, buscando meios adequados para um processo de ensino e aprendizagem significativo, que leve em conta suas necessidades e potencialidades. Assim como para todos os estudantes, na EJA também é crucial que o ensino proporcione a compreensão científica e histórica dos movimentos sociais, culturais e econômicos em que estão inseridos, permitindo que interajam de forma ativa e não apenas como espectadores passivos do mundo. Muitos desses alunos são produtos de um mundo capitalista excludente, enfrentando

situações que não puderam compreender ou enfrentar ao longo de suas vidas (Maringá, 2020, p. 1049-1050).

No currículo da rede municipal de Maringá (2020), para a efetivação do trabalho pedagógico na EJA, deve-se considerar também o tempo escolar e o tempo pedagógico, entender quais interesses e necessidades, bem como o próprio tempo de aprendizagem de cada aluno. Cabe ao professor despertar a curiosidade, indagar a realidade, problematizar, transformar os obstáculos em dados de reflexão, para o entendimento e compreensão do processo educativo e, assim, relacionar esse processo com seu tempo, sua história e seu espaço.

Ainda que os conteúdos curriculares sejam os mesmos do ensino regular, os sujeitos são diferentes daqueles que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental na idade prevista. Portanto, na medida em que se altera o sujeito a quem se dirige esse conteúdo, também a forma de se abordar o conteúdo é alterada. Ao considerar como sujeito da aprendizagem o jovem, adulto e idoso, muda-se a forma de trabalho para que seja promovida a aprendizagem, por meio de metodologias e estratégias eficazes para atingir esse fim (Maringá, 2020).

A proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige estudo, debate e flexibilidade, considerando a vasta diversidade social, étnica, cultural e econômica dos seus alunos. É fundamental que essa proposta garanta a visibilidade dos sujeitos, bem como a articulação e o respeito aos conhecimentos já construídos. Ignorar essa discussão em um documento que se propõe a promover a equidade educacional e servir como referência para a construção de currículos é marginalizar esses indivíduos e desconsiderar o seu direito à educação (Marquez; Godoy, 2020).

Portanto, de acordo com o currículo, a

[. . .] avaliação na EJA requer o uso de instrumentos variados, assim como constantes análises e reflexões. Isso ocorre porque a diversidade do público da EJA é muito acentuada e marcada por diferentes histórias de vida, tanto dentro quanto fora do espaço escolar. Sendo assim, é necessário considerar continuamente o progresso de cada aluno e estar atento ao seu tempo singular de aprendizagem. Esse cuidado se faz necessário não apenas durante a escolarização em geral, mas especialmente no processo de alfabetização, em que o tempo de aprendizagem difere significativamente de uma criança no ensino regular. Deve-se, pois, desenvolver um processo contínuo, diagnóstico e dialético, que integre as diversas dimensões do ensinar e do aprender, corrigindo rotas, saneando dificuldades e ainda, colaborando para a construção da autonomia na busca do conhecimento por parte do aluno da EJA (Maringá, 2020, p.1070).

Desta forma, as Diretrizes definidas para a EJA deixam claro que:

[. . .] a avaliação implica no coletivo da escola e possibilita a indicação de caminhos mais adequados e satisfatórios para a ação pedagógica. Em outras palavras, a avaliação não pode ser um mecanismo para classificar, excluir ou promover o aluno, apenas, mas um parâmetro da práxis pedagógica que toma os erros e os acertos como elementos sinalizadores para o seu replanejamento (Paraná, 2006, p. 42).

Segundo o currículo da rede municipal de ensino de Maringá, a avaliação, com a atribuição de notas, é obrigatória apenas nos componentes curriculares constantes na matriz curricular: Língua Portuguesa, Matemática e Estudo da Sociedade e Natureza. Entretanto, a proposta de avaliação definida para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) estabelece que o desempenho do aluno seja avaliado de modo integral, considerando tanto o desempenho escolar quanto a assimilação dos conteúdos trabalhados nas atividades durante o período escolar (Maringá, 2020).

Por fim, em 2017, a Secretaria de Educação de Maringá incluiu na Educação de Jovens e Adultos (EJA) as disciplinas de Educação Física, Arte e Informática como atividades complementares, além dos componentes curriculares obrigatórios.

## 5.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA – REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARINGÁ – PR

O documento do município de Maringá estabelece a garantia da **presença do professor de Educação Física** também na modalidade EJA, na perspectiva de “possibilitar o desenvolvimento de jovens e adultos em seus diferentes aspectos: psicológicos, cognitivos, corporais e afetivos”, estabelecido no Referencial Curricular (Maringá, 2020).

Assim, afirma-se no documento de 2020 que a atuação da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos precisa promover a contemplação e análise das diversas representações desenvolvidas pelos seres humanos, bem como manifestar variadas ações por meio da abordagem dos temas específicos de cada unidade de ensino. Deve-se ainda levar em conta o contexto sociocultural da comunidade escolar (Maringá, 2020).

O trabalho com a Educação Física leva em consideração os conteúdos determinados pela BNCC e pelo o Referencial Curricular do Estado do Paraná, que estão organizados em seis unidades temáticas, sendo elas: 1. Brincadeiras e Jogos; 2. Esportes; 3. Ginástica; 4. Danças; 5. Lutas e 6. Práticas Corporais de Aventura. É destacado no documento curricular de Maringá que os objetos do conhecimento e respectivos objetivos de aprendizagem na Educação Física da EJA devem transcender o entendimento das manifestações da cultura

corporal, pois é possível estabelecer relações conceituais que atendam às especificidades do público em questão, permitindo o entendimento de tais manifestações (Maringá, 2020, p.1064)

Após a publicação da versão final da BNCC, o Currículo da Rede Municipal de Educação de Maringá passou por uma reestruturação em 2020, o que evidenciou a necessidade de repensar os fundamentos pedagógicos e a organização curricular. Essa reestruturação evidenciou uma divergência conceitual entre os princípios basilares da BNCC e a proposta curricular municipal, uma vez que a Base entende a educação física como cultura corporal de movimento, e, conseqüentemente, se distancia da concepção mais ampla de cultura corporal.

Vasconcelos e Pacifico (2021) destacam que essa divergência conceitual se deve ao fato de que a Base se alicerça em uma concepção neoliberal de educação, enquanto a proposta pedagógica de muitos estados e municípios brasileiros buscam orientar-se a partir de um viés mais crítico. Para as autoras, esse fato evidencia as contradições da sociedade de classes, que se refletem no âmbito das políticas curriculares, uma vez que se por um lado elas precisam se nortear por propostas normativas produzidas em nível nacional, por outro há a denominada parte diversificada do currículo que permite algumas mudanças curriculares, com vistas a atender as especificidades locais do contexto educacional. Desse modo, propostas curriculares alinhadas “com o pensamento crítico, [...], podem constituir uma educação para além das ideologias predominantes” (Vasconcelos; Martineli, 2023, p. 287).

Dessa forma, a articulação entre os diversos estudos e perspectivas evidenciam que a prática pedagógica orientada pela Pedagogia Histórico-Crítica (Maringá, 2020), tal qual a proposta curricular de Maringá, denota a complexidade envolvida na implementação de um currículo que pretende ser ao mesmo tempo abrangente, integrador, crítico e reflexivo com relação às múltiplas dimensões das práticas corporais.

Conforme o currículo da rede municipal de ensino de Maringá, para organizar o processo de ensino, no qual o professor será o responsável pela ação pedagógica para incentivar a apropriação do conhecimento pelo estudante, a Secretaria de Educação de Maringá recorre à Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico-Dialético (Maringá, 2020).

Os fundamentos teóricos de um currículo, de modo explícito ou não, envolvem princípios filosóficos, psicológicos e pedagógicos. Neste currículo, esses princípios são explicitados: os fundamentos filosóficos são encontrados no Materialismo Histórico-Dialético, os fundamentos psicológicos na Teoria Histórico-Cultural e os fundamentos pedagógicos na

Pedagogia Histórico-Crítica. Tratam-se de teorias que, apesar de terem diferentes objetos de estudo, estão em sintonia no modo de conceber os seres humanos e a sociedade, razão pela qual articulam-se de modo coerente para fundamentarmos nosso currículo (Maringá, 2019, p.22).

Nesse contexto, as atividades curriculares destinadas à EJA foram reformuladas conforme os documentos norteadores BNCC, Referencial Curricular do Paraná e o Projeto Político-Pedagógico das unidades de ensino, tendo em vista a ausência de diretrizes específicas da BNCC para a EJA. O quadro abaixo apresenta a organização curricular da Educação Física na EJA no município de Maringá.

**Quadro 5 – Organizador Curricular Educação Física - 1ª À 4ª Etapa- EJA**

<b>Unidade temática</b>	<b>Objetos de conhecimento</b>	<b>Objetivos de aprendizagem</b>	<b>Conteúdos específicos</b>	<b>Diversidade curricular</b>
<b>Movimento e Saúde</b>	Educação Física, saúde e qualidade de vida.	Ampliar o conceito e a história da Educação Física na escola e no Brasil, a fim de compreender sua importância enquanto disciplina construída historicamente.	Abordagem da Educação Física na EJA.	Educação alimentar e nutricional.  Educação para o processo do envelhecimento.
		Compreender a importância da atividade física e seus benefícios a longo prazo, na busca de bem estar, estilo de vida saudável e a promoção da saúde.  Conceituar saúde e qualidade de vida, refletindo acerca das suas influências no corpo humano. Promover hábitos saudáveis visando uma longevidade de qualidade  Conhecer e vivenciar as técnicas básicas de Primeiros Socorros.	Hábitos saudáveis: Alimentação, postura corporal/ exercício físico/ atividade física.  Noções básicas de primeiros socorros.	
<b>Jogos e Brincadeiras</b>	<b>Jogos e Brincadeiras</b>	Vivenciar jogos que visem superar desafios, promovendo parceria ao jogar, contribuindo assim para atingirem objetivos comuns, despertando a interação, a solidariedade, a cooperação e a organização coletiva.  Estimular a capacidade cognitiva e perceptiva por meio dos jogos de raciocínio e sensoriais, proporcionando saúde mental e prevenindo doenças degenerativas.	Jogos cooperativos  Jogos sensoriais  Jogos de raciocínio  Jogos	Educação para o respeito e a valorização do idoso.  Educação para a diversidade cultural.

		Estimular a autoestima e as capacidades físico motoras, por meio de atividades recreativas, contribuindo para uma melhor qualidade de vida.	recreativos	
<b>Danças</b>	Danças e seus benefícios	<p>Proporcionar por meio da dança, o bem estar físico e emocional, promovendo a integração, gerando a independência e a autonomia.</p> <p>Expressar por meio de gestos e músicas, sensações, sentimentos, situações vividas e imaginárias a fim de ampliar o conhecimento das práticas corporais.</p> <p>Estimular os sentimentos coletivos, a socialização e o espírito da cooperação, consolidando uma identidade de cultura e costumes de tradições.</p> <p>Compreender a importância da dança e seus benefícios em relação ao bem estar, estilo de vida saudável e a promoção da saúde.</p> <p>Proporcionar a vivência de danças variadas contribuindo para a melhora dos aspectos físicos, motores, emocionais e sociais.</p>	<p>Danças circulares</p> <p>Dança de salão</p> <p>Dança folclórica</p>	Educação para a diversidade cultural.
<b>Esporte</b>	<p>Jogos esportivos de precisão</p> <p>Jogos esportivos de rede</p>	<p>Proporcionar a vivência dos jogos esportivos de precisão e de rede, a fim de contribuir para o desenvolvimento da autonomia, confiança, socialização, integração e criatividade.</p> <p>Apresentar e discutir a importância da observação das normas e das regras dos jogos esportivos de precisão, para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes, valorizando a ética, a cooperação, o respeito e acolhimento às diferenças, a competição saudável e o espírito esportivo.</p>	<p>Malha</p> <p>Boliche</p> <p>Voleibol</p> <p><i>Shuffleboard</i></p>	Educação para a diversidade cultural.

**Fonte: SEDUC (2020).**

Conforme o Referencial Curricular da Secretaria de Educação (SEDUC, 2020), o quadro organizador de Educação Física para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no

município de Maringá segue uma perspectiva integradora, que articula os conhecimentos da cultura corporal em diferentes dimensões - movimento e saúde, jogos e brincadeiras, danças e esportes. Os conteúdos abordam tanto temas ligados à saúde e à qualidade de vida, quanto práticas corporais historicamente construídas. Além disso, a proposta curricular valoriza a diversidade cultural, a experiência dos educandos e a ressignificação das práticas corporais, o que reforça o papel da Educação Física como elemento fundamental na formação dos jovens e adultos.

O documento expõe objetivos para as unidades temáticas. Na unidade temática "Movimento e Saúde", o foco é na compreensão da importância da atividade física para a promoção da saúde e qualidade de vida. Os objetivos de aprendizagem apresentados no documento de Maringá buscam ampliar o conceito de Educação Física e promover hábitos saudáveis, incluindo noções básicas de primeiros socorros.

A unidade temática "Jogos e Brincadeiras", conforme o Referencial de Maringá, visa estimular a interação, a cooperação e o desenvolvimento cognitivo e motor dos alunos por meio de atividades lúdicas. O foco em jogos cooperativos e recreativos, segundo esse documento é promover valores como solidariedade e organização coletiva, enquanto os jogos sensoriais e de raciocínio contribuir para a saúde mental e prevenção de doenças degenerativas.

Nas "Danças", na visão apresentada no documento, os alunos têm a oportunidade de experimentar diferentes formas de expressão corporal, o que contribui para o bem-estar físico e emocional, além da valorização da diversidade cultural e do espírito cooperativo. Afirma o documento que a prática de diversas danças favorece o desenvolvimento integral dos alunos, nos aspectos físicos, motores, emocionais e sociais.

A unidade temática "Esporte", conforme indicado no documento, oferece aos alunos a oportunidade de participar de jogos esportivos de precisão e de rede, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da confiança e da integração. Além disso, destaca-se a importância do cumprimento das normas e regras, com ênfase na valorização da ética, da moral, da cooperação e do respeito à diversidade cultural.

A dinâmica de trabalho é a de que a cada início de bimestre, os coordenadores de educação física elaborem um planejamento com base no quadro organizador curricular. Esse documento é enviado às escolas e contém dois ou mais objetos de conhecimento, com seus devidos objetivos de aprendizagem. Para cada objeto de conhecimento, são listados dois ou mais conteúdos/conhecimentos específicos, acompanhados de orientações pedagógicas necessárias para o ensino. Além disso, são sugeridas atividades teóricas e práticas para os

alunos, a fim de alcançar os objetivos estabelecidos. Essas orientações servem como um roteiro para os professores planejarem e conduzirem as aulas de educação física ao longo do bimestre.

De acordo com o Currículo proposto para a Rede Municipal de Educação de Maringá, o planejamento é tanto o guia norteador para as atividades em sala, gestão de tempo, materiais necessários, quanto o instrumento para analisar se o caminho traçado está levando aos resultados esperados, sendo o meio em que objetivos, conteúdos e organização didática estejam definidos (Maringá, 2020).

Desse modo, o planejamento está fundamentado no Currículo da Educação Municipal de Maringá e nele estão indicados quais objetos de conhecimento deverão ser trabalhados com os estudantes e quais objetivos de aprendizagem se pretende atingir durante cada bimestre.

Nesse documento curricular, afirma-se que a disciplina de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos tem como objetivo integrar os estudantes à cultura corporal, de modo que eles possam participar ativamente, reconstruir e transformar suas experiências corporais a partir dos diferentes temas abordados. No entanto, um dos desafios apontados é a priorização do ensino de língua portuguesa e matemática, o que reduz a atenção dada à Educação Física. Diante dessa dificuldade, é indicado adotar estratégias que auxiliem os alunos a compreenderem a relevância do aprendizado desse componente curricular (Maringá, 2020).

Destacar a importância de incorporar estratégias que possibilitem aos estudantes atribuir significado à aprendizagem desse componente curricular é essencial, segundo a proposta da Rede de Maringá; e se fundamenta no Referencial Curricular do Paraná (2018, p. 337), quando esse último afirma que é vital expandir a consciência corporal por meio da expressão linguística, fomentando a autoconsciência e um olhar crítico que permita “[...] ver novos conceitos para um corpo que sente, pensa e age”.

Com base nesta afirmação, há o entendimento no documento curricular da Rede de Maringá que os alunos podem resgatar memórias conectadas às suas experiências corporais, as quais tiveram um papel fundamental na construção de suas narrativas pessoais. Essa observação, como consta no documento, ganha ainda mais importância ao ser direcionada ao público da EJA que traz consigo as marcas profundas de suas jornadas e histórias. Essas experiências costumam ser mais significativas do que as das crianças que frequentam o ensino regular, o que exige uma abordagem pedagógica acolhedora e inclusiva, capaz de atender às suas necessidades e enriquecer seu processo de aprendizagem (Maringá, 2020).

No currículo da EJA de Maringá, a disciplina de Educação Física deve ter como foco principal a prática aliada ao trabalho com os conteúdos teóricos de cada unidade de estudo, cujo objetivo é promover o conhecimento para além das atividades físicas e evidenciar a importância da expressão da cultura corporal. Nesse sentido, fundamenta-se nas as diretrizes legais estabelecidas pelo Ministério da Educação quanto à construção da identidade dos alunos:

A inclusão da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos representa a possibilidade para os alunos do contato com a cultura corporal. O acesso a esse universo de informações, vivências e valores é compreendido aqui como um direito do cidadão, uma perspectiva de construção e usufruto de instrumentos para promover a saúde, utilizar criativamente o tempo de lazer e expressar afetos e sentimentos em diversos contextos de convivência. Em síntese, a apropriação dessa cultura, por meio da Educação Física na escola, pode e deve se constituir num instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida (Brasil, 2002, p. 193).

Com base nessa abordagem, acredita-se que os estudantes da EJA terão a oportunidade de obter e integrar os conhecimentos, além de assimilar, modificar e refletir sobre as diferentes formas de atividades físicas. Considera-se que essa prática se alinha com diversas abordagens e contribui para o aprimoramento de habilidades, bem como para a expansão das capacidades nos aspectos cognitivos, sociais e emocionais (Maringá, 2020).

O documento curricular do município considera que é fundamental que a educação física atue de forma a possibilitar a análise crítica e o acesso a diversas manifestações humanas, por meio de práticas variadas, ao abordar os temas relevantes no contexto sociocultural da comunidade escolar. Parte-se da compreensão que ao trabalhar com a EJA, a disciplina de Educação Física se torna ainda mais relevante do ponto de vista educacional, pois estimula a reflexão sobre os conceitos, fundamentos e teorias de outras disciplinas e, também, que essa abordagem, aliada aos conhecimentos de diferentes áreas do currículo, possibilita que os alunos compreendam a complexidade da sociedade e ampliem suas perspectivas sobre o mundo, integrando conhecimentos científicos universais consolidados em diversas áreas do conhecimento (Maringá, 2020).

Ao se referir aos estudantes dessa categoria, o documento ressalta que se trata de um grupo com experiências prévias e uma concepção estabelecida da sociedade, que influencia em suas atividades diárias, como no trabalho, lazer e interações sociais. No entanto, considera-se que é por meio das suas diferentes interações sociais que esses alunos constroem valores em diferentes contextos, podendo, a partir dessas bases, encontrar nas aulas de Educação Física abordagens que se conectem com suas vivências cotidianas (Maringá, 2020).

No que tange aos **encaminhamentos dos professores**, segundo o Referencial do município, esses devem visar ampliar as oportunidades de participação ativa de todos os alunos nas aulas de Educação Física, respeitando suas singularidades e limitações. A orientação do documento é que o professor esteja atento a perguntas como: Quais são os estudantes da Educação de Jovens e Adultos com os quais estou trabalhando? Como a Educação Física pode ser adaptada para atender a eles? Os conhecimentos desenvolvidos na Educação Física escolar devem ser acessíveis aos alunos? Quais são os conhecimentos específicos da Educação Física escolar? Parte-se da compreensão de que, sob a orientação do professor, os alunos poderão compreender o significado e a execução dos movimentos, com o objetivo de resgatar saberes que promovam abordagens pedagógicas baseadas em suas experiências com as práticas corporais (Maringá, 2020).

Conforme exposto no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Maringá (2020, p. 1068), **as aulas de educação física** devem proporcionar atividades adequadas às capacidades e limitações de cada aluno. Essas atividades não podem ser diferenciadas dos conteúdos propostos pela disciplina, mas devem apresentar adequações metodológicas, técnicas e organizacionais para serem aplicadas a todos os alunos, de modo a promover o desenvolvimento global, valorizar as potencialidades do grupo e, simultaneamente, contribuir para a autonomia de cada estudante.

Quanto a avaliação da educação física na EJA, a cidade determina que se deve destacar um **método de avaliação** que valorize os conhecimentos prévios do estudante, ao mesmo tempo que identifique áreas que podem ser melhoradas no processo de ensino e aprendizagem, permitindo que o estudante descubra seu próprio método de aprendizado. Assim reitera o documento que é essencial estabelecer um processo de avaliação contínuo, diagnóstico e dialético, que abranja os diversos aspectos do ensino e da aprendizagem, permitindo ajustes, superação de obstáculos e, ao mesmo tempo, incentivando a conquista da autonomia na busca pelo conhecimento por parte do aluno da Educação de Jovens e Adultos (Maringá, 2020).

No entanto, o documento ressalta que a diversidade de experiências de vida, tanto dentro quanto fora da escola, torna crucial considerar o desenvolvimento individual de cada aluno e respeitar o seu ritmo de aprendizagem, especialmente durante a alfabetização, uma vez que o aprendizado difere significativamente daquele realizado no ensino regular para crianças. Embora as notas sejam exigidas para disciplinas como Língua Portuguesa, Matemática e Estudo da Sociedade e Natureza, a abordagem de avaliação da EJA na rede municipal de ensino de Maringá apresenta uma abordagem abrangente, que considera o

desempenho do aluno, o seu progresso escolar e a compreensão dos conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo (Maringá, 2020).

Portanto, o planejamento da Educação Física na EJA é baseado em documentos normativos, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Referencial Curricular do Paraná e o Currículo Municipal. Esses documentos orientam a prática pedagógica, ainda que apresentem limites quanto à consolidação de uma formação em consonância com a teoria histórico-cultural e com a pedagogia histórico-crítica, ambas fundamentadas na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Dessa forma, esses limites não são exclusivos da realidade local, uma vez que se encontram nos documentos normativos em vigor ao nível nacional. A BNCC, aprovada em 2017 e implementada de maneira gradual a partir de 2020, apesar de definir direitos de aprendizagem e desenvolvimento para os alunos do ensino fundamental, não fornece diretrizes específicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), deixando essa tarefa para os sistemas estaduais e municipais (Winkler, 2022). Essa omissão demonstra uma fragilidade estrutural na valorização da EJA como modalidade educativa legítima, o que resulta na formulação de propostas pedagógicas que, muitas vezes, não atendem às necessidades reais dos jovens e adultos.

Nesse sentido, como apontam Dourado *et al.* (2021), a BNCC trata a EJA com descaso institucional, silenciando as especificidades que caracterizam esse público e desconsiderando suas experiências de vida, saberes prévios e trajetórias educacionais descontínuas. Tal apagamento compromete a construção de práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a transformação social, dificultando o reconhecimento dos sujeitos da EJA como protagonistas de sua própria formação.

Apesar desse cenário, as instituições federativas, como o município de Maringá-PR, tiveram que adaptar seus currículos à BNCC e ao Referencial Curricular do Paraná. Contudo, essa adaptação acontece em um modelo de ensino que se afasta das teorias críticas, tais como a pedagogia histórico-crítica e a teoria histórico-cultural, que veem a educação como uma prática social e como uma mediação intencional para o progresso humano.

Em contrapartida, a BNCC adota uma abordagem tecnicista e instrumental, com foco no desenvolvimento de competências e habilidades operacionais que priorizam a empregabilidade e a adaptabilidade ao mercado, em detrimento da formação omnilateral e crítica (Frigotto, 2017; Mészáros, 2005). Essa perspectiva contribui para a fragmentação do conhecimento e o esvaziamento político da educação, enfraquecendo sua função social como instrumento de humanização e transformação.

No que diz respeito ao contexto local, o currículo da Rede Municipal de Maringá representa um avanço ao incluir a Educação Física como componente obrigatório na EJA. No entanto, está subordinado às diretrizes gerais da BNCC, o que impede a consolidação de uma proposta pedagógica verdadeiramente crítica e significativa. Apesar do documento curricular (Maringá, 2020) enfatizar a relevância de práticas pedagógicas alinhadas com as vivências dos alunos, a realidade do mercado de trabalho e as interações sociais, sua base teórica expõe conflitos entre o discurso crítico e a lógica das habilidades.

Assim, fica evidente que os documentos normativos em vigor, por si só, não garantem uma educação crítica e emancipatória para os participantes da EJA. A proposta curricular de Maringá, apesar de representar um esforço local relevante e demonstrar progressos significativos no reconhecimento da Educação Física como modalidade, ainda está inserida em um contexto nacional marcado por políticas curriculares que negligenciam as especificidades da EJA e seus sujeitos históricos.

## **6. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA DE MARINGÁ SOB A ÓTICA DOS GESTORES, PROFESSORES E ESTUDANTES**

Nesta seção, apresentamos e analisamos os perfis dos alunos, professores e gestores que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maringá-PR, bem como as opiniões dos entrevistados sobre a relevância da Educação Física nessa modalidade de ensino. Analisamos o processo de implementação da disciplina desde 2017, em que foram evidenciados os principais obstáculos enfrentados e os avanços significativos observados. É discutido o papel da Educação Física no desenvolvimento humano dos estudantes, as contribuições para o processo formativo, bem como os desafios que envolvem a sua implementação na EJA do município de Maringá.

### **6.1 ESTUDANTES**

#### **6.1.1 Perfil dos estudantes**

Os dados obtidos com o questionário sociodemográfico permitiram delinear um perfil abrangente dos dez participantes da pesquisa. Foram analisados aspectos como gênero, idade, estado civil, presença de filhos, situação de trabalho atual e ocupação específica. Adicionalmente, foram examinadas as faixas etárias de ingresso na escola, as interrupções nos estudos e os motivos para essas interrupções, bem como a faixa etária em que os alunos deixaram de frequentar a escola regular. O questionário também buscou compreender as razões pelas quais os alunos retornaram aos estudos, os obstáculos enfrentados ao ingressar na EJA e os objetivos que esperam alcançar com a continuidade dos estudos, na tentativa de fornecer uma visão abrangente dos elementos que afetam a trajetória educacional dos participantes.

O **quadro 6** apresenta as características demográficas dos estudantes da EJA, com informações sobre gênero, idade, estado civil, número de filhos e situação de trabalho. Esses dados fornecem uma visão da diversidade dos estudantes em relação a esses aspectos.

**Quadro 6 – Características demográficas dos estudantes da EJA**

<b>Característica</b>	<b>Categoria</b>	<b>Número de Estudantes</b>
<b>Gênero</b>	Feminino	7
	Masculino	3
<b>Idade</b>	28-39 anos	1
	40-49 anos	1
	50-59 anos	4
	60-69 anos	2
	70 anos ou mais	2
<b>Estado civil</b>	Casado	5
	Solteiro	1
	Divorciado	1
	Viúvo	3
<b>Tem filhos</b>	Sim	9
	Não	1
<b>Trabalha atualmente</b>	Sim	6
	Não	4

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O **quadro 6** apresenta o perfil dos estudantes da EJA, que inclui aspectos como faixa etária, estado civil, ocupações e as razões que os levaram a retomar os estudos. Entre os participantes, sete são mulheres e três são homens.

A idade dos alunos varia de 28 a 76 anos, com uma grande concentração de estudantes com 61 anos ou mais. De acordo com o Censo Demográfico de 2022, “apenas 1,5% das pessoas mais jovens alcançadas pelo Censo não sabiam ler e escrever no país, em 2022 (entre 15 e 19 anos, e 20 a 24 anos). No entanto, na outra ponta dos grupos etários, a taxa de analfabetismo da população com 65 anos ou mais é a mais alta: 20,3%” (IBGE, 2022). A maioria dos alunos entrevistados no município de Maringá, ou seja, 70%, encontra-se nessa faixa etária, indicando que a EJA atende sobretudo a uma população idosa que provavelmente não teve condições sociais para concluir a educação básica.

Quanto ao estado civil, metade dos estudantes, 5 (cinco) são casados, 3 (três) viúvos, 1 (um) divorciado e 1 (um) solteiro. Além disso, 8 (oito) estudantes têm filhos, o que demonstra a necessidade de conciliar as demandas educacionais com as responsabilidades familiares.

Os dados mostram que 6 (seis) estudantes estão trabalhando, seja no mercado formal ou informal, incluindo atividades em chácaras e trabalhos manuais, como crochê e bordado.

Paiva (1983, p. 19) afirma que:

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas.

Os aposentados, que totalizam quatro (4) estudantes, juntamente com os demais, atuando em trabalhos manuais e informais, demonstram a diversidade de perfis e ressaltam a necessidade de estratégias pedagógicas inclusivas e adequadas à realidade de cada estudante.

O **quadro 6** apresenta as características gerais dos estudantes entrevistados da EJA em Maringá, com uma análise dos motivos e obstáculos que enfrentam. Destaca-se a idade de ingresso e a interrupção dos estudos, as dificuldades financeiras e as imposições familiares, bem como as motivações para retomar a educação, como o desejo de aprender a ler e escrever. Além disso, apresenta os principais problemas enfrentados, como cansaço e problemas de saúde, e os objetivos dos estudantes, que incluem obter um diploma, ter um crescimento pessoal e ter mais autonomia.

**Quadro 7 – Motivos e desafios dos estudantes da EJA**

Característica	Categoria	Número de Estudantes
Idade de ingresso na escola	7 anos	3
	11 anos	1
	15 anos (Mobral)	1
	28 anos	1
	31 anos	1
	32 anos (adulta)	1
	Não estudou	1
	Depois de adulta (Mobral)	1
Precisou parar de estudar	Sim	9
	Não	1
Motivo para parar	Não tinha condições de comprar roupas	1
	Pai não deixava	5
	Ajudar o pai na roça	2

Característica	Categoria	Número de Estudantes
	Dificuldade de aprender, ajudar os pais	1
	Escolas não aceitavam	1
<b>Idade ao deixar escola</b>	Menos de 10 anos	4
	Não frequentou	6
<b>Motivo para voltar a estudar</b>	Entender política, aprender a escrever	1
	Para não depender dos outros	1
	Ler e escrever	6
	Exigência do trabalho	1
	Para não ficar sozinha	1
<b>Desafios ao frequentar a EJA</b>	Nenhum	8
	Cansaço diário	1
	Exames médicos	1
<b>Objetivos na EJA</b>	Tirar a carteira de motorista	2
	Conseguir o diploma	1
	Ler e escrever	6
	Pastoral da criança	1

**Fonte: Elaborado pelo autor (2024).**

A análise do **quadro 7** destaca um número significativo de estudantes que iniciaram a vida escolar na infância, mas precisaram interromper os estudos devido a necessidades socioeconômicas, quatro (4) estudantes, e a restrições culturais/familiares, cinco (5) estudantes. Metade desses estudantes, isto é, 5 deles, começou a frequentar a escola ainda na infância, mas teve que abandonar os estudos em função de dificuldades financeiras ou pela necessidade de trabalhar para ajudar a família. Ademais, a proporção de alunos que iniciaram sua escolarização na fase adulta três (3) enfatiza a relevância de iniciativas como o Mobral, que oferece uma oportunidade de educação tardia e busca suprir as lacunas educacionais do passado.

De acordo com Paiva (1987, p. 293), a criação do Mobral atribuiu ao Ministério da Educação o trabalho de alfabetizar os adultos “financiando 1/3 do seu custo, cooperando com movimentos isolados de iniciativa privada, financiando e orientando cursos para analfabetos entre 15 e 30 anos”. Segundo Rodrigues (2011), a proposta assumiu a educação como “investimento com vistas à qualificação de mão-de-obra para o desenvolvimento econômico do país” (Rodrigues, 2011, p. 15).

A interrupção dos estudos na infância, muitas vezes associada aos fatores socioeconômicos e culturais, reflete as dificuldades enfrentadas por muitos estudantes. A

necessidade de ajudar a família, três (3), e as restrições impostas pelos pais, cinco (5), são os principais motivos para essa interrupção.

Conforme Reichardt e Silva (2020), o perfil dos alunos da EJA é diversificado em relação à idade e escolaridade; são indivíduos que, por algum motivo, interromperam os estudos na idade escolar. Geralmente, esse grupo pertence à classe popular, a mais marginalizada, e colocam na EJA uma expectativa de vida melhor.

A maioria dos estudantes, ao retornar aos estudos, tem como objetivo principal aprender a ler e escrever, conforme afirmação de seis (6) estudantes. Apesar dos desafios enfrentados, como cansaço diário e problemas de saúde, como afirmam quatro (4) estudantes, a maior parte dos estudantes, seis (6) estudantes, afirma não encontrar dificuldades para frequentar as aulas na EJA.

Além disso, os motivos, desafios e objetivos dos estudantes da EJA revelam diversas razões para o retorno à educação. A alfabetização surge como a principal razão apontada por sete (7) estudantes. Outros motivos incluem exigências do trabalho, compreensão da política, busca por independência e companhia, além de razões espirituais, como a leitura da Bíblia.

Por fim, em relação aos obstáculos enfrentados ao frequentar a EJA, sete (7) estudantes afirmaram não encontrar dificuldades significativas. Contudo, desafios específicos foram mencionados por alguns alunos: citaram o cansaço diário, enfrentam a necessidade de realizar exames médicos, indicando questões de saúde, relataram a falta de alguém para cuidar de seus esposos como um obstáculo, destacando a importância do suporte familiar para a continuidade dos estudos. A maioria dos estudantes, seis (6) deles, tem como foco principal aprender a ler e escrever seis, reafirmando a importância da alfabetização. Outros objetivos incluem tirar a carteira de motorista, dois (2) estudantes, um (1) estudante, obter o diploma, participar de atividades comunitárias e religiosas e pastoral da criança.

O estudo realizado por Costa e Pasini (2023, p. 386), intitulado *A Importância do Ler e Escrever na EJA: relato com uma turma do interior paulista*, "ficou evidente na fala dos alunos da EJA, a importância de lerem e escreverem para não serem ridicularizados ou diminuídos pela sociedade, além da vergonha de admitirem não terem esse conhecimento, como se fosse algo realmente transgressor, de que fossem os únicos culpados".

De acordo com Vargas e Gomes (2013, p. 10-11) "Vivemos num mundo de escrita, sendo tal aprendizado ferramenta poderosa para se ler o entorno sob outras perspectivas, para se construir identidades leitoras e para que as pessoas sejam capacitadas a reconstruírem a si mesmas e às práticas socioculturais".

## 6.2 GESTORES

### 6.2.1 Perfil dos gestores

Os dados obtidos por meio do questionário sociodemográfico ofereceram um perfil dos gestores da EJA em Maringá-PR e revelam características sobre o grupo de 06 entrevistados.

O **quadro 8** apresenta as características gerais dos gestores entrevistados, com informações sobre gênero, faixa etária, escolaridade e tempo de atuação profissional.

**Quadro 8 – Características gerais dos gestores**

Característica	Categoria	Número de Entrevistados
Gênero	Feminino	5
	Masculino	1
Faixa etária	40-44 anos	2
	45-49 anos	3
	50 anos ou mais	1
Escolaridade	Ensino Superior Completo e Especialização	5
	Ensino Superior Completo, Especialização e Mestrado	1
Tempo de atuação profissional	5-10 anos	1
	11-20 anos	2
	Mais de 20 anos	3

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

O **quadro 8**, mostra a predominância, entre os gestores pesquisados de profissionais do gênero feminino, cinco (5) gestores. Pode-se afirmar que essa realidade é um reflexo da realidade educacional brasileira, na qual as mulheres são a maioria no magistério, especialmente na educação básica e na EJA.

No que se refere à história da profissão docente, podemos perceber que o magistério se tornou uma ocupação majoritariamente feminina no fim do século XIX, esta transformação reflete até hoje na conjuntura do quadro docente das Instituições de ensino (Xavier, 2014). No Brasil, os dados atuais revelam que:

"[...] as mulheres constituem a grande maioria dos docentes que constituem a educação básica. A inserção das mulheres nas instituições escolares como professoras representa um marco das mudanças históricas ocorridas na sociedade, já que antes este era um campo praticamente reservado para os homens. O trabalho docente significou o trânsito do invisível para a visibilidade e a realização de algo que não fosse o único e prestigiado

trabalho doméstico, como reduto privilegiado da feminilidade" (Azevedo; Firmino, 2019, p. 21).

A faixa etária mais comum entre os entrevistados é de 45 a 49 anos, três (3) gestores, seguida pela faixa de 40 a 44 anos dois (2) gestores. Isso sugere que a maioria dos profissionais já tem uma trajetória consolidada na área da educação, somado ao tempo de atuação, metade dos entrevistados, três (3) deles, tem mais de 20 anos de experiência, enquanto dois (2) têm entre 11 e 20 anos. Todos os entrevistados possuem ensino superior completo com especialização, e um (1) deles possui mestrado, o que destaca a qualificação acadêmica entre os profissionais da EJA.

O **quadro 9** apresenta os dados referentes à jornada de trabalho, formação continuada, tempo de atuação e motivações dos gestores que atuam na EJA de Maringá-PR, dando uma perspectiva sobre suas condições profissionais e qualificações.

**Quadro 9 – Jornada de trabalho e formação continuada dos gestores**

Característica	Categoria	Número de Entrevistados
<b>Jornada de trabalho</b>	40 horas semanais	5
	60 horas semanais	1
<b>Trabalho em mais de uma escola</b>	Sim	1
	Não	5
<b>Exerce outras ocupações</b>	Sim	0
	Não	6
<b>Curso de aperfeiçoamento nos últimos 2 anos</b>	Sim	5
	Não	1
<b>Área de aperfeiçoamento</b>	Educação, Educação Física Escolar, Gestão Educacional	5
	Não especificado	1
<b>Tempo de trabalho na EJA</b>	2-4 anos	3
	5-10 anos	2
	Mais de 10 anos	1
<b>Motivação para trabalhar na EJA</b>	Identificação com o público, paixão pela EJA.	4
	Não especificado	2

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

A análise do **quadro 9** revela informações sobre o perfil e a atuação dos gestores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maringá-PR. A maioria dos gestores, cinco (5) deles trabalham 40 horas semanais, enquanto um (1) trabalha 60 horas semanais. A mesma

proporção de um (1) atua em mais de uma escola, o que mostra que a maioria dos gestores se dedica apenas a uma instituição.

No que diz respeito à formação continuada, cinco (5) dos profissionais realizaram cursos de aperfeiçoamento nos últimos dois anos. As áreas de atuação são diversas, abrangendo desde educação e educação física escolar a gestão educacional e atendimento educacional especializado.

O tempo de trabalho na EJA entre os gestores entrevistados varia: três (3) possuem entre 2 e 4 anos de experiência, enquanto dois (2) contam com 5 a 10 anos. Apenas um (1) entrevistado tem mais de 10 anos de atuação, evidenciando a presença de profissionais tanto relativamente novos quanto com uma carreira mais consolidada na área.

A motivação para trabalhar na EJA é outro aspecto revelador, apresentado pelos gestores entrevistados. A maioria deles, quatro (4) gestores, apontou motivos como a identificação com o público da EJA, paixão pela modalidade, e o desafio de trabalhar em um contexto educacional diversificado.

Os dados analisados dos seis gestores pesquisados da EJA em Maringá-PR revelam um grupo predominantemente feminino, composto por profissionais experientes e especializados. A maior parte dos profissionais possui uma trajetória sólida na educação e investe em aperfeiçoamento, o que reflete seu interesse em aprimoramento de práticas pedagógicas. Esses gestores demonstram forte identificação com a modalidade da EJA, motivados pelo desejo de trabalhar com um público diversificado.

## 6.3 PROFESSORES

### 6.3.1 Perfil dos professores

Os dados coletados a partir do questionário sociodemográfico proporcionam um retrato detalhado dos 04 professores que atuam na EJA em Maringá-PR, revelando características essenciais sobre este grupo de profissionais.

O **quadro 10** apresenta as características gerais dos professores entrevistados, detalhando aspectos como gênero, faixa etária, escolaridade e tempo de atuação profissional.

**Quadro 10 – Características gerais dos professores**

<b>Característica</b>	<b>Categoria</b>	<b>Número de Entrevistados</b>
<b>Gênero</b>	Feminino	3
	Masculino	1
<b>Faixa Etária</b>	30-39 anos	1
	40-49 anos	2
	50 anos ou mais	1
<b>Escolaridade</b>	Ensino Superior Completo e Especialização	4
<b>Tempo de atuação profissional</b>	5-10 anos	1
	11-20 anos	1
	Mais de 20 anos	2

**Fonte: Elaborado pelo autor (2024).**

A maioria dos profissionais entrevistados, três (3) professores, é do gênero feminino, o que reflete a predominância de mulheres na educação básica e na EJA. Em termos de faixa etária, metade dos entrevistados, dois (2) professores, está na faixa dos 40-49 anos.

Todos os entrevistados possuem ensino superior completo com especialização. A especialização em áreas como neurociência, educação física inclusiva e EJA destaca a diversidade e conhecimentos aplicados à prática pedagógica. No que diz respeito ao tempo de atuação, dois (2) professores, contam com mais de 20 anos de experiência na modalidade de ensino EJA.

**Quadro 11 – Jornada de trabalho e formação continuada professores**

<b>Característica</b>	<b>Categoria</b>	<b>Número de Entrevistados</b>
<b>Trabalho em mais de uma escola</b>	Sim	4
<b>Jornada de trabalho</b>	40 horas semanais	3
	60 horas semanais	1
<b>Exerce outras ocupações</b>	Não	4
<b>Curso de aperfeiçoamento nos últimos 2 anos</b>	Sim	4
<b>Área de aperfeiçoamento</b>	Neurociência, EJA, Educação Inclusiva	4
<b>Tempo de trabalho na EJA</b>	2-6 anos	2
	14-18 anos	2
<b>Motivação para trabalhar na EJA</b>	Paixão pelo trabalho	3
	Público diferenciado	1

**Fonte: Elaborado pelo autor (2024).**

Entre os quatro (4) profissionais entrevistados, três (3) trabalham em mais de uma escola, tendo uma jornada de trabalho de 40 horas semanais, com a exceção de um (1) funcionário que trabalha 60 horas por semana. Além disso, todos os professores participaram de cursos de aperfeiçoamento nos últimos dois anos, em áreas como neurociência, EJA e educação inclusiva. Partimos do entendimento de que a busca constante pela formação é indispensável para que os professores possam lidar com os desafios específicos da Educação de Jovens e Adultos, o que permite o uso de abordagens pedagógicas atualizadas e apropriadas no atendimento às necessidades dessa modalidade de ensino. Para Freire (2002, p. 38), “a formação do educador deve ser permanente e sistematizada, porque a prática se faz e refaz”.

De acordo com Neves (2016), as lacunas das formações iniciais e continuadas, quando se trata da formação específica no campo teórico da EJA, assinalam para a necessidade de pensar a especificidade dos alunos da EJA e de ultrapassar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os educandos do ensino fundamental ou médio.

O tempo de trabalho na EJA varia entre os entrevistados, dois (2) tendo entre 2 e 6 anos de experiência, enquanto os outros dois (2) de 14 a 18 anos. A motivação para trabalhar na EJA é predominantemente baseada na paixão pela área três (3), enquanto um (1) entrevistado apontou o público diferenciado como a principal razão para escolher essa modalidade.

Os dados sociodemográficos indicam que os professores que atuam na EJA em Maringá são majoritariamente mulheres. O tempo de atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA) varia, pois inclui tanto profissionais mais novos quanto os mais experientes. Todos os entrevistados desempenham suas funções em mais de uma escola, e a maioria possui uma jornada de 40 horas semanais. A principal motivação indicada pelos próprios professores para atuar na EJA é a paixão pelo trabalho, seguida pelo interesse no público diferenciado que essa modalidade atende.

#### 6.4 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES DA EJA SOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A seguir, apresentamos as percepções dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre as aulas de Educação Física, baseadas em dados coletados por meio de entrevistas semiestruturadas. O objetivo principal desta análise foi identificar as experiências vividas pelos estudantes na EJA, com foco em aspectos como a motivação para participar das aulas, as atividades preferidas, os benefícios percebidos e as experiências positivas relatadas.

Dessa forma, a subseção contribui para uma reflexão acerca do impacto das aulas de Educação Física na trajetória educacional e pessoal dos estudantes, destacando seu potencial transformador no contexto escolar.

#### 6.4.1 Benefícios percebidos das aulas de Educação Física

A análise dos depoimentos dos estudantes revela que as aulas de Educação Física na EJA exercem um impacto positivo no bem-estar físico, mental e social dos participantes. Os relatos indicam que a prática de atividades físicas está associada à melhora da saúde mental, à redução da ansiedade, ao aumento da autoestima e ao fortalecimento das interações sociais. Além disso, os entrevistados enfatizam que as aulas trazem momentos de relaxamento e renovação, aliviando, ainda que temporariamente, as preocupações diárias.

Esses aspectos reforçam a relevância da Educação Física como um componente que pode contribuir significativamente para a promoção da qualidade de vida e o desenvolvimento integral dos alunos da EJA. Tais aspectos ficam evidentes nas falas apresentadas no quadro abaixo:

#### **Quadro 12 – Categoria: Benefícios percebidos nas aulas de Educação Física.**

<b>Est.01</b> -“Melhoria na saúde mental, interação social, aprendizado e esquecimento dos problemas do dia a dia.”
<b>Est.02</b> - “As aulas de Educação Física são um alívio para mim. Quando eu venho para a escola, deixo para trás as preocupações do dia a dia e me sinto renovado.”
<b>Est.03</b> - “Eu costumava ficar muito ansioso, mas com as atividades físicas, eu consigo lidar melhor com a ansiedade. É como se a aula fosse uma forma de terapia para mim.”
<b>Est.05</b> -“Participar das aulas me faz sentir mais confiante e menos deprimido. Eu percebo que minha autoestima melhorou desde que comecei a me envolver mais nas aulas de Educação Física.”
<b>Est.07</b> -“Os principais benefícios são a melhoria da minha saúde física e mental. Sinto que estou mais ágil e com melhor mobilidade.”

**Fonte: Elaborado pelo autor (2024).**

Não superaram a visão histórica de que a educação física presta-se ao papel instrumental de compensar as atividades de exploração da classe trabalhadora

A percepção dos alunos em relação às aulas de Educação Física está, em grande parte, vinculada à promoção da saúde. Essa compreensão não é recente, pois se encontra enraizada em um processo socio-histórico que, especialmente entre os séculos XIX e XX, consolidou a naturalização e biologização do corpo humano e da sociedade como um todo. Esse fenômeno foi amplamente influenciado pelos princípios da teoria higienista, que considerava o exercício

---

<sup>6</sup> Para preservar a identidade dos participantes, usamos a nomenclatura de estudante por Est.1, Est.2, ... até o Est. 10.

físico um dos principais instrumentos para a construção da saúde social, vinculando-o não apenas ao bem-estar individual, mas também ao fortalecimento da nação. Nesse contexto, a prática de atividades físicas era vista como um meio de disciplinamento corporal e formação de cidadãos produtivos, contribuindo para o futuro da sociedade (Soares, 2007).

A realização frequente de atividades físicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se revelado fundamental para a promoção da saúde tanto física quanto mental dos alunos, especialmente daqueles que se encontram em condições de vulnerabilidade social. Santos e Almeida (2020) ressaltam que tais práticas têm um impacto significativo na saúde cardiovascular e muscular, proporcionando oportunidades frequentemente ausentes fora do contexto escolar. De acordo com Freitas et al. (2019), as aulas de Educação Física são importantes espaços de relaxamento e alívio do estresse, o que é crucial para estudantes que enfrentam uma rotina intensa, caracterizada pela sobreposição entre trabalho e estudos. Além disso, os benefícios vão além do físico: a atividade corporal promove o autoconhecimento e fortalece a autoestima, aspectos que influenciam positivamente o engajamento escolar.

Apesar da maioria dos estudantes associarem as aulas de Educação Física à promoção da saúde - o que é um ponto positivo -, é importante enfatizar que esse campo do saber não se limita apenas a essa finalidade. A educação física não se restringe exclusivamente a essa função. Persistem, ainda, concepções reducionistas que restringem a educação física aos âmbitos da saúde e do lazer, desconsiderando sua complexidade e seu potencial. Autores como Franchi e Günther (2018), Pereira e Mazotti (2008) e Ojeda (2011) alertam para os riscos de uma abordagem que ignora a dimensão conceitual, crítica e cultural da disciplina, o que empobrece seu valor pedagógico e compromete sua contribuição para a formação integral dos estudantes. Portanto, é imprescindível que a Educação Física nas escolas seja entendida em sua plenitude, visando não apenas a promoção do bem-estar físico, mas também a incitação à reflexão crítica, o desenvolvimento social e a valorização das práticas corporais como manifestações culturais e históricas.

Nesse sentido, é fundamental compreender a Educação Física como um componente curricular que vai além da promoção da saúde, assumindo o papel de problematizar, ressignificar e contextualizar os saberes da cultura corporal, por meio de conteúdos como jogos, esportes, ginástica, danças e lutas. Esses elementos devem ser articulados criticamente às realidades e vivências dos sujeitos da EJA, respeitando suas trajetórias e singularidades. A partir dessa perspectiva ampliada e intencional, é possível consolidar uma Educação Física comprometida com uma educação crítica, emancipatória e culturalmente fundamentada, capaz de contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento humano e a transformação social.

Soares *et al.* (2012) reforçam essa perspectiva ao destacarem que a reflexão pedagógica sobre a cultura corporal deve problematizar os valores sociais que atravessam suas práticas. Nessa abordagem, são confrontados binômios como individualismo e solidariedade, disputa e cooperação, apropriação e partilha, submissão e emancipação. Trata-se, portanto, de criar um ambiente que favoreça a liberdade de expressão por meio do movimento, contribuindo para a formação crítica dos estudantes.

A compreensão de cultura apresentada por Escobar (1995, p. 94) também contribui para essa discussão, ao enfatizar que ela está relacionada ao “processo de transformação do mundo natural a partir dos modos históricos da existência real dos homens nas suas relações na sociedade e com a natureza”. Nesse sentido:

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente na escola, do conhecimento de uma área aqui denominada de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (Soares *et al.*, 1992, p.61).

Os conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Física da EJA na rede municipal de Maringá resultam de um planejamento intencional, conforme evidenciado nos relatos dos estudantes e professores. No entanto, para que esse componente curricular cumpra efetivamente seu papel social e educativo, é fundamental que as escolhas pedagógicas que o orientam sejam constantemente revistas à luz de uma perspectiva crítica e dialógica. A adoção de fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, nesse contexto, oferece subsídios importantes para ressignificar as práticas corporais, permitindo que elas ultrapassem os limites de uma abordagem centrada apenas no bem-estar físico e psicológico e passem a contribuir de forma mais ampla para a formação identitária, o desenvolvimento da consciência crítica e a emancipação dos sujeitos da EJA, em consonância com uma educação comprometida com a transformação social.

Nesse contexto, Nascimento (2018) defende que a cultura corporal deve ser trabalhada como forma de linguagem e expressão crítica, historicamente situada. Essa abordagem reconhece os estudantes da EJA como sujeitos ativos no processo educativo e garante o acesso aos saberes historicamente acumulados no campo da Educação Física. Ao tratar criticamente conteúdos como jogos, esportes, danças e ginásticas, amplia-se o horizonte formativo da disciplina, em consonância com uma educação voltada para a transformação social.

Dessa forma, apesar de a relevância da Educação Física na promoção da qualidade de vida dos estudantes da EJA ser amplamente reconhecida, é fundamental superar concepções utilitaristas e limitadas que os reduzem à prática de atividades físicas ou ao lazer. Para que a área avance na rede municipal de Maringá, é preciso repensar os conteúdos, objetivos e metodologias, buscando alinhamento com as especificidades e experiências dos sujeitos atendidos. Ao assumir uma abordagem pedagógica crítica e comprometida com a formação humana e com a transformação social, a Educação Física pode afirmar-se como um componente curricular relevante, contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento educativo, social e cultural dos estudantes da EJA.

#### 6.4.2 Fortalecimento da Socialização e Interação Social

A socialização nas aulas de Educação Física tem sido destacada como um dos principais benefícios percebidos pelos estudantes da (EJA). As atividades realizadas nesse contexto criam espaços de interação e facilitam a formação de vínculos, ajudando a estabelecer um ambiente escolar mais acolhedor e motivador. Essa percepção é evidenciada nos relatos dos estudantes, conforme apresentado no quadro a seguir.

#### **Quadro 13 – Categoria: Fortalecimento da Socialização e Interação Social**

<b>Est.01</b> - “O <i>Shuffleboard</i> é uma atividade que aguardo com expectativa. Ela oferece momentos valiosos de interação e diversão com os colegas, o que enriquece minha experiência escolar.”
<b>Est.02</b> - “O melhor de participar das aulas é conhecer novas pessoas e fazer amigos. No <i>Shuffleboard</i> , a gente acaba se unindo mais e criando laços.”
<b>Est.03</b> - “As aulas de Educação Física têm sido ótimas para criar e fortalecer amizades com meus colegas. A interação e a camaradagem são uma parte importante da minha experiência.”
<b>Est.04</b> - “O ambiente acolhedor e alegre das aulas facilita uma interação positiva com os colegas. É uma oportunidade para socializar e construir novos laços.”
<b>Est.05</b> - “Os eventos de dança são uma oportunidade de interagir com pessoas que eu não conhecia antes.”
<b>Est.06</b> - “Gosto das aulas porque elas proporcionam momentos agradáveis de interação com os colegas, o que torna o ambiente escolar mais acolhedor.”
<b>Est.07</b> - “É gratificante ver a turma toda envolvida nas atividades. As competições e jogos ajudam a quebrar o gelo e facilitam a aproximação entre todos.”
<b>Est.08</b> - “Uma das experiências mais gratificantes foi notar a melhoria no meu bem-estar e a amizade com os colegas durante as atividades, especialmente no <i>Shuffleboard</i> .”
<b>Est.09</b> - “A dança foi uma experiência muito positiva. Embora não tenha participado do campeonato, o aprendizado e a interação durante as aulas foram bastante gratificantes.”

**Fonte: Elaborado pelo autor (2024).**

A análise das falas dos entrevistados revela que as aulas de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) proporcionam espaços para a interação social e a construção de vínculos. Os relatos dos estudantes indicam que atividades como o

*Shuffleboard*, além de promoverem a diversão, contribuem significativamente para o fortalecimento das amizades, a aproximação entre colegas e o desenvolvimento do espírito de equipe.

Nesse sentido, Pereira *et al.* (2024, p. 8) afirmam que “a socialização e a melhoria do condicionamento associado evidenciam o papel fundamental da Educação Física na EJA, haja vista a combinação não só do bem-estar físico dos alunos, mas também de seu desenvolvimento social e emocional, fortalecendo o engajamento com o processo educativo”.

Outro aspecto relevante é a percepção dos alunos sobre as competições e atividades em grupo como facilitadoras da interação social. Os relatos demonstram que essas atividades criam um ambiente favorável ao diálogo, ao respeito e à cooperação entre os participantes. Nesse contexto, Garcia (2010, p. 250) enfatiza que “a cooperação implica uma condição de desenvolvimento e de aperfeiçoamento, sendo impossível dissociá-la de outras conquistas cognitivas, afetivas e sociais”.

Ademais, a dança também foi apontada pelos entrevistados como uma ferramenta que amplia o contato entre os estudantes. A experiência de conviver com diferentes colegas durante ensaios e apresentações possibilita a formação de novos vínculos e resulta em um ambiente escolar mais harmonioso. Conforme o Coletivo de Autores (1992), a dança é compreendida como uma linguagem social que representa diversos âmbitos da vida humana, sendo uma manifestação que, por meio do corpo em movimento, expressa, comunica e cria, devendo ocorrer o diálogo entre a técnica e o pensamento abstrato.

A esse respeito, Rodrigues e Souza (2013, p. 164) argumentam que a dança possibilita a formação de sujeitos e colabora para a materialização efetiva de projetos de sociedade. No contexto escolar, deve ser abordada de maneira ampliada, embasada e significativa, tornando-se relevante na formação dos educandos, pois possibilita a “sensibilização e conscientização de valores, atitudes e ações transformadoras na sociedade”.

As preferências dos alunos por determinados jogos, como o *Shuffleboard*, demonstram que atividades inclusivas possuem grande potencial de acessibilidade na EJA. Por ser um jogo que não exige alto desempenho físico, ele permite a participação ativa de estudantes com diferentes habilidades e favorece uma maior integração entre os praticantes. Sobre a importância do jogo na educação, Santos (1997, p. 12) destaca que:

[..] a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal e social, colabora para a boa saúde mental e facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

Além disso, Elkonin (1988, p. 36) argumenta que “a base do jogo é social devido precisamente a que também o são sua natureza e sua origem, ou seja, a que o jogo nasce das condições da vida da criança em sociedade”. Da mesma forma, o Coletivo de Autores (1992, p. 65-66) reforça que a história do jogo está entrelaçada à história do próprio homem, sendo uma invenção humana, um ato em que a intencionalidade e a curiosidade resultam em um processo criativo para modificar, imaginariamente, a realidade e o presente.

Mais uma vez, torna-se evidente que os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física da EJA decorrem de um planejamento pedagógico intencional e comprometido, como revelam os relatos dos próprios estudantes, que reconhecem a relevância das atividades propostas. Dentre os aspectos mais valorizados, destaca-se a socialização proporcionada por essas experiências, que favorecem a convivência entre os colegas, fortalecem os laços afetivos e contribuem para a criação de um ambiente escolar mais acolhedor, respeitoso e motivador. Essa dimensão relacional mostra-se ainda mais significativa diante das trajetórias dos sujeitos da EJA, que enfrentam rotinas exaustivas marcadas por múltiplas responsabilidades, tornando a escola não apenas um espaço de aprendizagem, mas também de pertencimento e apoio mútuo.

No entanto, apesar de a socialização e o bem-estar proporcionados pelas aulas de Educação Física serem elementos relevantes conforme pontuado pelos entrevistados, é fundamental ampliar a compreensão dessa disciplina, superando as visões reducionistas que a limitam às suas funções recreativas, terapêuticas ou meramente instrumentais, para reconhecê-la em sua dimensão formativa e cultural, como um campo do conhecimento que possibilita a apreensão crítica das diversas manifestações da cultura corporal.

A inclusão da Educação Física como disciplina obrigatória na EJA representa uma oportunidade relevante para aprofundar o conhecimento sobre o corpo e suas múltiplas expressões, que é historicamente negligenciado nesse espaço educativo. Pitanga (2020, p. 20) destaca que “os trabalhadores-estudantes têm o direito de aprender sobre diversas questões relacionadas ao corpo, à saúde, aos esportes, às danças, às lutas, às ginásticas e a outras práticas culturais produzidas pela humanidade”, reforçando assim o papel da escola em sistematizar esses saberes de maneira significativa, reconhecendo os sujeitos da EJA como protagonistas ativos do processo educativo.

A Cultura Corporal, trabalhada a partir dos conteúdos estruturantes — esporte, dança, ginástica, lutas, jogos e brincadeiras —, possui uma função social relevante, ao contribuir para que os alunos reconheçam seu próprio corpo, desenvolvam uma expressividade corporal

consciente e reflitam criticamente sobre as práticas corporais inseridas em seus contextos históricos e sociais (Paraná, 2008, p. 72). Nesse sentido, Lima *et al.* (2011, p. 38) afirmam que essas práticas envolvem códigos, sentidos e significados produzidos socialmente, sendo, portanto, expressões da cultura humana construídas historicamente.

É justamente por essa razão que a Educação Física não pode ser reduzida a um espaço de descontração ou de promoção da saúde. Trata-se de uma prática pedagógica com potencial de transformação, cuja missão é garantir o acesso aos conhecimentos da cultura corporal — como jogos, lutas, ginástica, danças e esportes — historicamente construídos pela humanidade. Tais saberes são fundamentais para a formação integral e para o processo de humanização dos estudantes da EJA (Soares et al., 2009; Escobar, 1995).

No entanto, ao reconhecer a importância da saúde e da socialização nas aulas de Educação Física, é fundamental compreender que sua contribuição vai muito além desses aspectos, devendo ser entendida como um campo do conhecimento comprometido com a emancipação, o desenvolvimento da criticidade e a formação de sujeitos conscientes do seu corpo e culturalmente inseridos em suas realidades. No contexto da EJA, isso implica reconhecer os estudantes como sujeitos históricos que têm direito à apropriação dos saberes socialmente construídos e à possibilidade de, por meio das práticas corporais, reescreverem sua trajetória educacional e reconstruírem sua identidade.

#### 6.4.3 Motivações para participar das Aulas de Educação Física

Outro aspecto evidenciado nas entrevistas foi a motivação para participar das atividades que compõem as aulas de educação física, cujo dados são apresentados no quadro a seguir:

#### **Quadro 14 – Categoria: Motivações para Participar das Aulas de Educação Física**

<b>Est.01-</b> “O professor faz questão de nos motivar e tornar as aulas interessantes. Ele sempre traz novas ideias e atividades que nos animam a participar”.
<b>Est.02 -</b> “Participar dos campeonatos de <i>Shuffleboard</i> e das apresentações de dança são momentos que ficam na memória. Esses eventos nos dão uma sensação de realização e pertencimento.”
<b>Est.03 -</b> “O que mais me motiva nas aulas é o impacto positivo que a atividade física tem na minha vida e o incentivo do professor com atividades variadas e interessantes.”
<b>Est.04 -</b> “O ambiente acolhedor e o bem-estar proporcionado pelas aulas são os principais fatores que me motivam a participar e me engajar nas atividades.”
<b>Est.05 -</b> “A alegria das atividades e a interação positiva com os colegas são as principais razões pelas quais eu continuo participando das aulas.”
<b>Est.06-</b> “O que me motiva a participar é a alegria que essas aulas trazem. Nós nos divertimos muito, rimos o tempo todo, e isso nos anima”.
<b>Est.07-</b> “A professora nos motiva muito e isso é gostoso. Além disso, as aulas ajudam a gente a se comunicar e interagir mais com os colegas”.

<b>Est.08</b> –“O professor é muito motivador e gosto muito dele. Além disso, as aulas são boas para o meu bem-estar físico”.
---

<b>Est.09</b> –“O que mais me motiva é o prazer de aprender e jogar. Quando chega quarta-feira, mal posso esperar para sair do trabalho e ir direto para a aula, especialmente para jogar <i>Shuffleboard</i> ”.
--

**Fonte: Elaborado pelo autor (2024).**

Os depoimentos destacam, de forma unânime, a importância do papel do professor, que atua como um agente motivador fundamental. A postura do professor, que sempre se esforça para inovar e trazer novas ideias e atividades, é considerada um fator decisivo para manter o interesse dos estudantes. Esse vínculo positivo entre o professor e os alunos têm impacto direto na motivação para o engajamento nas atividades propostas, refletindo-se na participação contínua e ativa nas aulas.

Segundo Mognon (2010), no processo ensino aprendizagem, a motivação deve estar presente em todos os momentos, e explica que para isso é necessário ter um bom professor, e que também o bom professor é aquele que sabe motivar o aluno.

Para Oliveira (1999), as aulas de Educação Física precisam ser abordadas de formas diferenciadas, uma vez que as necessidades, formas de interação e atitudes dos adultos são diferentes das crianças e adolescentes.

Além da atuação do professor, as experiências vividas durante as aulas, como a participação em campeonatos de *Shuffleboard* e apresentações de dança, desempenham um papel essencial na construção de memórias. Tais eventos não apenas proporcionam momentos de lazer e aprendizado, como também reforçam o sentimento de pertencimento ao grupo, promovendo uma maior integração social entre os alunos.

Como afirmam Reis e Molina (2014, p. 640), “na EJA, a Educação Física vai além e busca participar de um projeto de transformação social, onde a condição humana dos estudantes trabalhadores é parte do conteúdo e define as estratégias de ensino”.

De acordo com Fernandes e Gomes (2015) é preciso buscar estratégias sensíveis que promovam e potencializem a autonomia dos estudantes adultos, por meio de um clima favorável ao diálogo e a participação de todos. Desse modo, o ensino na EJA exige uma visão ampliada por parte dos docentes, com vistas a compreender a diversidade e heterogeneidade social e cultural dos envolvidos, bem como promover a apropriação de conhecimentos para os alunos.

#### 6.4.4 Atividades Favoritas

Entre as atividades, o Shuffleboard se destaca como uma das mais apreciadas pelos estudantes e evidencia sua popularidade e adequação ao perfil dos alunos da EJA. Outras atividades lúdicas e jogos também são mencionados e demonstram a preferência por práticas que combinam interação e desafio. O interesse por modalidades que exigem menor esforço físico, como o Shuffleboard, pode estar relacionado às limitações de alguns alunos, o que torna essas práticas acessíveis e inclusivas.

#### Quadro 15 – Categoria: Atividades Favoritas.

<b>Est.01-</b> “Adoro esportes, mas como tenho algumas limitações físicas, prefiro atividades que não exigem tanto esforço. O <i>Shuffleboard</i> , em especial, é o que mais me diverte”.
<b>Est.02-</b> “Eu gosto de todas as atividades, mas o <i>Shuffleboard</i> é, sem dúvida, a minha favorita. Também aprecio muito os jogos que envolvem raciocínio, como o jogo da memória, pois eles me desafiam mentalmente”.
<b>Est.03-</b> “O <i>Shuffleboard</i> é, sem dúvida, a atividade que mais gosto. Também gosto dos jogos que envolvem raciocínio, como o jogo da memória com as peças de madeira”.
<b>Est.04-Gosto</b> muito das atividades com os bastões, que ajudam no equilíbrio e na coordenação. Também aprecio os jogos de raciocínio, como o jogo da memória com as peças de madeira”.
<b>Est.05-</b> “O <i>Shuffleboard</i> é uma atividade que aprecio muito, assim como os jogos que desafiam o raciocínio. Eles me oferecem uma forma de diversão que ao mesmo tempo estimula minha mente.”
<b>Est.06-</b> O <i>Shuffleboard</i> é uma atividade que realmente me diverte e me ajuda a relaxar. É ótimo ter algo para esperar ansiosamente nas aulas.”
<b>Est.07-</b> “Eu gosto muito de jogar <i>Shuffleboard</i> com meus colegas. Isso é algo que ajudou bastante e é muito legal para nós.”
<b>Est.08-</b> As atividades em grupo, como o campeonato de <i>Shuffleboard</i> , são minhas preferidas. Elas ajudam a me sentir mais integrado com os colegas.”
<b>Est.09-</b> Gosto de jogos em geral, como basquete. Mesmo que uma vez eu tenha caído e quebrado o joelho, eu continuo gostando muito de todas as atividades, incluindo o <i>Shuffleboard</i> .
<b>Est.10-</b> Gosto demais das aulas porque aprendi coisas que nunca imaginei que aprenderia. O <i>Shuffleboard</i> , por exemplo, abriu minha mente, e agora é uma das atividades que mais aguardo.

**Fonte: Elaborado pelo autor (2024).**

A demanda crescente por atividades voltadas para as particularidades dos estudantes da EJA destaca a necessidade de métodos de ensino ajustados às restrições e habilidades individuais desses indivíduos. Nesse contexto, o Shuffleboard tem se mostrado como uma das atividades mais valorizadas, não apenas pela sua acessibilidade, mas também por proporcionar experiências significativas que aliam ludicidade, integração social e participação ativa.

A popularidade do Shuffleboard entre os estudantes da EJA está relacionada ao seu baixo impacto físico, o que favorece a inclusão de participantes com diferentes níveis de condicionamento físico e limitações motoras. A sua inclusão no currículo expande as oportunidades de participação nas aulas de Educação Física, auxiliando na diversidade das atividades corporais e rompendo com modelos convencionais frequentemente excludentes.

Além dos benefícios físicos, o *Shuffleboard* desempenha um papel fundamental no fortalecimento das relações interpessoais. A estrutura do jogo promove a colaboração, o respeito recíproco e o trabalho em grupo, particularmente quando experimentado mediante atividades em grupo, como torneios e competições amistosas. Esses momentos promovem não apenas o envolvimento dos alunos, mas também o desenvolvimento de vínculos afetivos e a construção de um ambiente escolar mais acolhedor.

Por fim, vale destacar que os ganhos proporcionados por essa prática vão além da dimensão motora. O *Shuffleboard* também promove dimensões intelectuais, sociais e emocionais dos alunos, o que destaca seu potencial educativo no âmbito da EJA. Ao integrar corpo, mente e interações sociais, essa prática desempenha um papel relevante na formação integral dos estudantes, alinhando-se aos fundamentos de uma Educação Física crítica, inclusiva e humanizadora.

Outro aspecto relevante identificado nas aulas é o interesse dos estudantes por atividades que estimulam o raciocínio e a cognição. Jogos que envolvem desafios estratégicos e tomada de decisão, como o jogo da memória com peças de madeira, demonstram a importância de integrar estímulos físicos e mentais no currículo da Educação Física. Essa abordagem permite o desenvolvimento integral dos estudantes, promove não apenas a saúde física, mas também aprimora as funções cognitivas e amplia as habilidades de resolução de problemas.

Hallvass (2015, p. 3) alerta que o contexto e especificidades da EJA devem ser levados em consideração nas aulas de educação física, uma vez que “os jogos devem ser pensados não como uma forma de infantilizar os processos de ensino e de aprendizagem – o que tem sido uma grande crítica, sobretudo nos processos de alfabetização na EJA – mas para despertar o interesse pelo aprendizado e a colaboração nos processos de ensinar e de aprender”.

O aluno adulto, aponta Oliveira (1999), traz consigo uma bagagem de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo que devem ser consideradas no processo de aprendizagem. Este, por sua vez, também deve levar em conta que o adulto traz consigo “diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento sobre seus próprios processos de aprendizagem” (Oliveira, 1999, p. 60-61).

Em síntese, os dados analisados mostram a necessidade de ajustar o currículo de Educação Física na EJA e incorporar atividades simultaneamente acessíveis, desafiadoras e socialmente integradas. A preferência pelo *Shuffleboard*, bem como outras atividades lúdicas

que estimulam o raciocínio, reforça a necessidade de um plano pedagógico que contemple as particularidades e limitações dos alunos.

#### 6.4.5 Experiências Positivas

Os relatos dos estudantes destacam que suas experiências positivas envolvem tanto a prática de atividades específicas, como o *Shuffleboard*, quanto a participação em eventos marcantes, como festivais de dança, visitas ao boliche e campeonatos interescolares. Esses momentos não apenas fortalecem o vínculo com as aulas, mas também criam memórias significativas, promovendo a integração social e a motivação para continuar participando ativamente das aulas de educação física.

#### Quadro 16 – Categoria: Experiências Positivas

<b>Est.01</b> - "Uma experiência positiva foi o festival de dança, foi especial.
<b>Est.02</b> - "Uma das experiências mais gratificantes foi notar a melhoria no meu bem-estar e a amizade com os colegas durante as atividades, especialmente no <i>Shuffleboard</i> ."
<b>Est.03</b> - Uma experiência especial foi participar do campeonato de <i>Shuffleboard</i> e receber uma medalha, mesmo sem jogar."
<b>Est.04</b> - "Uma experiência marcante foi participar do campeonato de <i>Shuffleboard</i> ."
<b>Est.05</b> - "O <i>Shuffleboard</i> e as visitas ao boliche foram momentos especiais para interagir e me divertir com meus colegas, criando lembranças agradáveis."
<b>Est.06</b> - "Participar do campeonato de <i>Shuffleboard</i> e ser incluída e reconhecida, mesmo sem jogar, foi muito emocionante."

**Fonte: Elaborado pelo autor (2024).**

A análise das experiências favoráveis vivenciadas pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) evidencia a importância das atividades extracurriculares e dos eventos escolares na formação de vínculos afetivos, na integração social e na estimulação para a participação nas aulas. Os estudantes relataram que atividades como festivais de dança, visitas a locais de lazer, competições interescolares e a prática do *Shuffleboard* transcenderam a mera natureza recreativa, tornando-se experiências marcantes que reforçam a conexão entre eles. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de as instituições de ensino reconsiderarem suas abordagens pedagógicas e práticas didáticas, desenvolvendo projetos que tornem o ambiente escolar mais atrativo e favoreçam a permanência dos estudantes (Araújo, 1999).

Complementando essa perspectiva, a participação em eventos que envolvem desafios e cooperação também se revela fundamental para estimular o envolvimento mais ativo dos estudantes. Essas experiências auxiliam na diminuição da exclusão frequentemente vivenciada por aqueles que interromperam sua trajetória educacional e enfrentam dificuldades adicionais ao

retornar (Melo, 2018a), favorecendo, portanto, uma reintegração mais enriquecedora ao ambiente escolar.

O reconhecimento e a valorização pessoal proporcionados por essas ações têm papel central na construção da autoestima dos estudantes. Mesmo quando não há participação direta em determinadas atividades, o fato de se sentirem incluídos e lembrados fortalece o sentimento de pertencimento. Essa dimensão do reconhecimento, intrinsicamente ligada à vivência coletiva, reforça o papel da escola no desenvolvimento emocional e social dos educandos. Conforme destaca Dias (2017), um ambiente educacional inclusivo é essencial para que os alunos se sintam valorizados e motivados a participar do processo de aprendizagem.

Assim, a Educação Física e outras atividades extracurriculares vão além do desenvolvimento motor, exercendo uma função primordial na formação de trajetórias escolares mais relevantes. Neste contexto, torna-se essencial que o planejamento pedagógico inclua a execução de atividades variadas e inclusivas, que respeitem as particularidades dos alunos da EJA. A valorização de práticas que promovam tanto a interação social quanto o reconhecimento individual contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, motivador e acolhedor.

Libâneo (2001) observa que a EJA é caracterizada por uma diversidade significativa, englobando estudantes de diferentes faixas etárias, contextos socioeconômicos e trajetórias escolares. Essa heterogeneidade demanda abordagens pedagógicas flexíveis e adaptadas às especificidades dos educandos.

Freire (1996) reforça a importância de considerar as experiências de vida dos estudantes na construção do conhecimento e defende que a EJA estabeleça conexão entre os conteúdos escolares e as realidades dos alunos. Silva (2015) amplia essa perspectiva ao enfatizar a necessidade de um currículo que não apenas transmita conhecimento, mas também incorpore contextualização e relevância à vida dos estudantes e assegure sua formação cidadã.

Nesse sentido, a escuta atenta às vozes dos estudantes deve orientar o repensar das práticas docentes, a adequação curricular e o fortalecimento do compromisso da Educação Física com uma formação emancipatória. Quando o aluno se sente parte ativa do processo, reconhecido em sua história e na sua experiência corporal, a aprendizagem torna-se mais significativa e transformadora. Portanto, é crucial consolidar uma Educação Física que, além de respeitar as dimensões afetiva e social, seja crítica, culturalmente posicionada e comprometida com a formação integral dos sujeitos da EJA.

## 6.5 A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA

Os questionamentos realizados incluíram: *Como você avalia o processo de implementação da Educação Física na EJA a partir de 2017? Quais foram os principais desafios enfrentados? Quais avanços importantes você percebeu desde a inclusão da Educação Física na EJA? Qual é a sua visão sobre o papel da Educação Física na formação e no desenvolvimento dos estudantes? Como a Educação Física contribui para o desenvolvimento humano dos alunos na EJA? Quais são os benefícios percebidos? Quais os principais benefícios que você acredita que os estudantes da EJA podem obter com a participação regular nas aulas de Educação Física? Quais desafios você identifica em relação à implementação obrigatória da Educação Física na EJA, e como eles podem ser superados? Como as políticas educacionais poderiam melhorar o ensino de Educação Física na EJA?*

Os depoimentos dos profissionais revelaram a importância da Educação Física na EJA. A partir desses relatos, foram estabelecidas seis categorias para a análise dos dados: 1) Desafios e resistências iniciais; 2) Avanços e contribuições; 3) Desenvolvimento e impactos na vida dos alunos; e 4) Políticas educacionais e melhorias.

### 6.5.1. Desafios e resistências iniciais

As dificuldades iniciais para introduzir a disciplina de Educação Física na EJA foram, sobretudo, relacionadas à sua aceitação como parte do currículo escolar. Isso ocorreu especialmente em um contexto onde o foco principal era a alfabetização.

De acordo com Barbosa (2017, p. 22)

"[...] o conceito 'pré-formado' sobre a disciplina entre os alunos em sua grande maioria se torna mais um desafio nas aulas de Educação Física. A maioria dos alunos, devido ao ambiente em que vivem/convivem, oriundos de uma sociedade onde não há esclarecimento sobre a disciplina, classifica as aulas como atividades recreativas para crianças ou brincadeiras, ou até 'ginástica' para mulheres e 'futebol' para homens."

Atrelado a isso, Mazzotti e Pereira (2008) destacam que essa disciplina é historicamente relegada a um segundo plano nessa modalidade de ensino, devido às condições legais de facultatividade, a ausência de condições materiais e espaços adequados para sua realização e ao ideário de que esse componente curricular possui menor relevância para o mercado de trabalho.

Essa visão reducionista da Educação Física impactou diretamente a aceitação da disciplina na EJA, como evidenciado pelos relatos das entrevistadas. **A professora 02** relatou que "o principal desafio foi fazer com que os alunos entendessem a importância das aulas de Educação Física, pois havia uma crença generalizada de que elas seriam uma perda de tempo, principalmente entre aqueles que preferiam se concentrar em atividades de leitura e escrita". **A professora 01** compartilhou da mesma visão, destacando que os estudantes estavam muito focados em aprender a ler e escrever, o que os levava a enxergar a Educação Física como algo desnecessário.

A **gerência da EJA** também apontou as dificuldades iniciais em relação à inclusão da Educação Física, enfatizando que o maior desafio foi conseguir a inclusão da Educação Física como parte integrante das aulas, uma vez que, inicialmente, havia uma resistência quanto à sua relevância. Muitos pensavam que a EJA deveria se limitar à leitura e à escrita. Entretanto, ao longo do tempo, o projeto de Educação Física mostrou sua relevância, especialmente em relação à participação dos alunos e aos objetivos alcançados nas aulas.

Outro desafio relevante foi a adaptação das atividades de Educação Física para um público adulto. A **supervisora 02** destacou que "um dos desafios iniciais foi a aceitação da Educação Física na EJA, já que é comum pensar na Educação Física para jovens e crianças em desenvolvimento." Ela acrescentou que "foi surpreendente ter que adaptar o conceito de Educação Física para um público adulto, que já se desenvolveu fisicamente. "Inicialmente, muitos alunos não estavam interessados e até faltavam às aulas, o que exigia um esforço extra para conquistar o envolvimento deles". Nesse sentido, Libâneo (2001) reforça que a diversidade do público atendido pela EJA exige metodologias pedagógicas adaptadas, valorizando as especificidades de cada aluno.

A **supervisora 01** disse que os principais desafios estão relacionados à saúde dos alunos, como dores e cansaço devido à rotina de trabalho intensa, o que pode prejudicar a motivação e a participação nas aulas, especialmente à noite. "Isso tornou-se um desafio para adequar as atividades práticas às diferentes condições de saúde e níveis de cansaço dos estudantes".

Santos e Almeida (2020) apontam que adaptar as atividades para esses alunos requer práticas pedagógicas diferenciadas, que considerem suas condições físicas e a diversidade de habilidades, para evitar a sensação de exclusão, intensificar a desmotivação e a dificuldade de participar.

O **professor de educação física 01** destacou a importância da diversidade de habilidades e condições físicas, especialmente em um contexto inclusivo que envolve alunos

de diferentes idades e necessidades especiais. Ele ressaltou que "a diversidade de capacidades e condições físicas, sobretudo em um contexto de inclusão de alunos com diferentes idades e com necessidades especiais, requer um planejamento adequado para atender a todos de forma eficiente e inclusiva."

No entanto, a intergeracionalidade, conforme Rabello (2011), propicia um processo de interações sociais de indivíduos de idades distintas; porém, isso não precisa ser entendido como uma dificuldade, mas como uma possibilidade de aprender com o outro. A característica essencial do homem é ser e estar sociável. A participação social está presente nos diversos momentos da vida humana. Na nossa trajetória, convivemos e aprendemos com diferentes pessoas e distintos grupos, seja na família, na escola, seja no trabalho, no lazer; até no momento da morte, a relação com o outro constitui um ritual de vínculo com o contexto social. Essas interações induzem a transformar e a ser transformado, o que fundamenta a educação permanente. "A educação permanente deve estar sempre voltada à realidade da vida. A experiência traz um interessante resultado, fazendo com que os alunos de diversas gerações, culturas e perfis construam sua própria aprendizagem" (Rabello, 2011, p. 63-64).

Além disso, o professor apontou a evasão escolar como "um desafio recorrente", assim como a gestão dos espaços. A divisão do espaço com outras turmas, como crianças e idosos, gerava conflitos e limitava as atividades, o que requer constantes adaptações.

O processo de ensino e escolarização dos adultos deve ser diferenciado, levando em conta a realidade dos sujeitos em idades atípicas do processo de escolarização organizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), além da realidade econômica, social e cultural também serem diferentes. A metodologia da EJA sugere adequar-se à realidade dos estudantes, de modo a inseri-los no contexto social; um "método que seja ativo, dialógico, crítico e criticista" (Freire, 1979, p.106).

A **professora de educação física 02** disse que a inadequação do ambiente para a prática da Educação Física limita a variedade de atividades oferecidas, o que interfere diretamente na participação e no envolvimento dos alunos. De acordo com Lima e Silva (2019), a falta de estrutura escolar reflete uma carência de espaços adequados para a prática de atividades físicas, algo recorrente em muitas escolas brasileiras, limitando as possibilidades de atividades diversificadas e afetando diretamente a qualidade das aulas.

"Nesse aspecto, destacamos que, muitas vezes, por falta de materiais, estrutura adequada nas escolas, o professor acaba repetindo sempre os mesmos esportes, pois são os que já têm algum material de apoio disponível e, também, dependendo da aula que for dada, não exigem muito tempo do professor para montá-la, que neste caso, para o professor, o

tempo infelizmente é 'apertado' devido ao fato de, geralmente, ter que ministrar muitas aulas por dia" (Moreira; Pereira, 2008).

O **coordenador 02**, por fim, ressaltou as dificuldades relacionadas à falta de professores de educação física concursados nas unidades da EJA. Ele observou que enfrentamos desafios devido à falta de um padrão para o professor de Educação Física nas unidades, o que requer horas extras. Ele sustenta que, se houvesse um padrão de atuação na EJA, isso seria mais viável e pedagógico, uma vez que teria um impacto positivo na continuidade do trabalho pedagógico.

A análise dos relatos dos profissionais revela uma complexa interação de fatores que influenciaram a implementação da Educação Física na EJA. A resistência inicial à disciplina é resultado de uma visão tradicional e limitada de seu papel na educação, que precisa ser superada por meio de práticas pedagógicas que valorizem a cultura corporal, a saúde integral e a formação cidadã.

A motivação dos alunos da EJA é um desafio complexo, que requer estratégias que contemplem suas necessidades, interesses e condições de vida. A adaptação das atividades, a gestão de espaços e a formação de professores são fatores fundamentais para assegurar a qualidade e a relevância da Educação Física nessa modalidade de ensino.

A superação dos desafios identificados requer um esforço conjunto entre gestores, professores e alunos, apoiado por políticas educacionais que deem suporte à Educação Física na EJA, com garantia de recursos, infraestrutura e formação adequadas aos profissionais.

#### 6.5.2. Avanços significativos

Os relatos dos professores demonstraram a relevância da Educação Física na EJA, ao evidenciar iniciativas que procuraram integrar essa disciplina ao cotidiano dos estudantes de uma forma mais inclusiva e motivante. Essas ações foram fundamentais para atender às necessidades específicas desse público, promoveram uma prática pedagógica voltada à valorização da diversidade e ao estímulo da participação ativa dos estudantes.

Os entrevistados relataram que essas ações tornaram as aulas mais interessantes e proporcionaram um ambiente de aprendizado que respeita as vivências e realidades dos jovens e adultos matriculados na modalidade.

No contexto da EJA, a diversidade do público e suas especificidades representam desafios para o ensino da Educação Física. Andrade Júnior et al. (2021) ressaltam que a EJA

possui características próprias que a definem como uma modalidade da educação básica, o que demanda práticas pedagógicas capazes de atender às necessidades desse público.

Como aponta Souza (2023, p. 44), essa apropriação deve contemplar práticas corporais adequadas às características dos sujeitos da EJA, garantindo-lhes um espaço de construção de saberes e conhecimentos.

Os coordenadores de educação física ressaltaram que houve avanços significativos na aquisição de materiais adequados e equipamentos esportivos de qualidade sendo um ganho significativo. Esse fato foi um avanço para a melhoria na disponibilidade e qualidade dos materiais usados nas aulas de Educação Física, o que permitiu e ampliou as possibilidades de apropriação dos conhecimentos relativos à educação física, levando em consideração a especificidade dos estudantes dessa modalidade de ensino e promovendo a realização de aulas e de processo de ensino e aprendizagem mais eficazes e inclusivos.

Outra melhoria relevante foi o ajuste no planejamento das aulas de Educação Física. O **coordenador** e a **supervisora 02** notaram uma melhoria considerável no planejamento das aulas de Educação Física ao longo do tempo.

De acordo com Souza (2023), o processo educativo na EJA não é somente uma transmissão de conteúdos passivos e sem ligação com a realidade. O educador precisa se aproximar do aluno, com uma escuta sensível e sincera, para compreender sua realidade, compreendendo as situações-limite que os envolvem e o contexto. Nesse sentido, ao elaborar uma proposta pedagógica para este público, deve-se considerar as questões do cotidiano e os diferentes saberes dos educandos.

A **supervisora 02** acrescentou que o reconhecimento da diversidade dos alunos levou os professores a ajustarem suas estratégias pedagógicas. Essas alterações foram fundamentais para atender às diferentes especificidades dos alunos da EJA.

Segundo Souza (2023, p. 44), o trabalho pedagógico deve valorizar a experiência do estudante, nos contextos social, cultural e político. A representação da escola para os educandos varia conforme o grupo social, podendo significar a recolocação profissional, a melhoria das condições de trabalho e remuneração, a sociabilidade, a formalização do saber e o desenvolvimento pessoal.

Dessa forma, o trabalho com as práticas corporais na EJA precisa considerar que os educandos criam uma imagem da escola, da atividade física e da Educação Física escolar a partir de suas próprias experiências, sobretudo para aqueles que já tiveram contato com essas práticas. Assim, torna-se fundamental ancorar as possibilidades de trabalho que resgatem as

memórias das diversas práticas da cultura corporal, com valorização da história pessoal de cada um, de modo que essas práticas adquiram sentido e significado (Brasil, 2003).

A inclusão de atividades diversificadas, como dança e jogos, foi primordial para manter os estudantes motivados. A **professora 01** disse que a inclusão do *Shuffleboard* foi uma inovação relevante, uma vez que a atividade foi bem recebida e "é mais adequada à faixa etária dos alunos da EJA". A **supervisora 02 e a assessora da EJA** corroboraram que atividades como o *Shuffleboard* e a dança "atendem às necessidades físicas dos alunos e se alinham com suas experiências e interesses," o que contribui para um espaço mais dinâmico e inclusivo.

"Nesse sentido, o jogo estimula o aluno a desenvolver a tomada de decisões, ao articular inteligência, domínio e habilidades a partir das situações proporcionadas pelo ambiente durante o jogo" (Maia, Farias e Oliveira, 2020).

A dança, por sua vez, faz parte da cultura humana, sendo considerada uma arte visual vibrante composta por imagens rápidas geradas pela força, equilíbrio e beleza. A prática sempre foi usada nas mais diversas ocasiões, desde o culto aos deuses até as manifestações artísticas, como forma de entretenimento. Tornou-se uma prática muito comum nas sociedades modernas, associando-a às rotinas de exercícios físicos para a melhoria da qualidade de vida e saúde. Dessa forma, percebe-se que a dança permite que o ser humano possa expressar seus desejos em busca da felicidade, do autoconhecimento e do aperfeiçoamento de cada gesto, estimulando o bom funcionamento corporal e proporcionando outros benefícios à vida (Oliveira et al., 2020)

De acordo com Sousa, Lima e Farias (2021) a dança está diretamente ligada às manifestações culturais, sociais e artísticas ocupando um lugar de destaque na vida das comunidades humanas. Ao longo da história da civilização humana, essa prática corporal fez e faz parte do cotidiano cultural de várias sociedades, grupos étnicos, gênero e gerações. Sendo entendida como uma prática social presente na linguagem, discursos e diversos tipos de representação nas vidas dos indivíduos.

A introdução do *Shuffleboard* foi particularmente destacada como um "divisor de águas". A **docente 01** destacou que essa atividade auxiliou no desenvolvimento de habilidades como equilíbrio e coordenação, tornando as aulas mais atrativas para os estudantes. A **supervisora 01 e a assessora EJA** reconhecem que o *Shuffleboard*, juntamente com outras atividades, contribuiu para o engajamento e o desenvolvimento dos estudantes, alinhado com suas vivências e interesses.

Diante do exposto, Brasil (2023) explica que houve avanço da importância dos jogos, danças e brincadeiras na Educação Física para EJA, de modo que, é importante compreender a educação como campo de luta contra a alienação dos homens e mulheres, uma reflexão sobre os modelos de ensino mecanizados, focados no rendimento e na formação de mão de obra, do lazer passivo e do consumismo. Os jogos, danças e brincadeiras, a ludicidade estão presentes no contexto dos seres humanos e é necessário para que a vida seja mais leve.

A integração de conteúdos teóricos com a prática também foi considerada de extrema importância. A **professora 1** disse que a inclusão de temas como postura corporal, anatomia humana e nutrição, além da prática de atividades físicas, ajudou os alunos a perceberem a Educação Física como uma disciplina que "contribui não somente para o exercício físico, mas também para o aprendizado de conceitos importantes para sua saúde e bem-estar."

Santos e Almeida (2020) afirmam que o aprendizado ativo, em que o aluno participa das atividades físicas, estimula o engajamento e facilita a assimilação de habilidades motoras. Os alunos da EJA, muitas vezes têm um dia a dia desgastante, essas atividades podem ainda servir como um alívio do estresse e uma forma de melhorar o condicionamento físico. Enfim, as aulas teóricas indicadas, permitem aos alunos refletirem sobre os conceitos de saúde, corpo e bem-estar de maneira crítica.

Lima e Silva (2019) argumentam que esse tipo de aula é importante para integrar os conhecimentos práticos com fundamentos teóricos, ajudando a desenvolver a capacidade crítica dos estudantes sobre os benefícios e desafios da prática de atividades físicas. Esses dados sugerem que a combinação de abordagens diversificadas, que incluem palestras, atividades práticas e aulas teóricas, pode ser a estratégia mais eficiente para ensinar EF na EJA.

A adaptação das aulas para torná-las mais inclusivas e adequadas às diversas habilidades e limitações dos alunos foi essencial. A **supervisora 02** destacou a importância de se aperfeiçoar o planejamento das atividades para assegurar que elas fossem adequadas para todos os alunos, sem distinção de suas condições físicas.

Santos e Almeida (2020) destacam a necessidade de adaptar os materiais pedagógicos na Educação Física, pois muitos estudantes da EJA não possuem a mesma condição física ou preparação dos alunos mais jovens. Essa adaptação envolve a utilização de equipamentos e atividades mais leves ou a substituição por materiais alternativos, promovendo a inclusão e respeitando as especificações individuais. Além disso, os momentos de descontração são considerados essenciais para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor, onde os alunos possam relaxar e fortalecer os vínculos com colegas e professores. Essa abordagem contribui

para um clima de pertencimento, especialmente para um público adulto que lida com o estresse diário da rotina de trabalho e estudo.

A **supervisora 01** observou que, ao adaptar e incluir atividades diversificadas, houve uma redução significativa na taxa de evasão e um aumento no engajamento. Os **professores de educação física** apontaram que houve um aumento no interesse dos alunos, incentivando um maior envolvimento e alterando a percepção sobre a Educação Física como uma disciplina relevante no contexto escolar.

Oliveira e Soares (2021) argumentam que a inclusão de diversas dinâmicas, como jogos, práticas individuais e em grupo, e momentos de reflexão teórica, é essencial para criar um ambiente de aprendizado que respeite as particularidades dos alunos da EJA. A flexibilidade nas atividades permite que cada aluno encontre formas de participar que se ajustem às suas capacidades físicas, emocionais e cognitivas, o que é crucial para manter o interesse e o envolvimento em longo prazo.

Santos e Almeida (2020) também destacam que ao variar as dinâmicas, os professores podem associar os conteúdos às vivências diárias dos alunos, tornando as aulas mais significativas e relevantes. Isso é especialmente importante no contexto da EJA, cujo estudantes muitas vezes enfrentam múltiplos desafios, como trabalho exaustivo e responsabilidades familiares, o que pode diminuir o engajamento nas aulas.

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

### 6.5.3. Desenvolvimento e impactos na vida dos alunos

A Educação Física desempenha um papel fundamental no desenvolvimento integral e social dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme apontado pelos entrevistados. Esse impacto se manifesta na promoção da inclusão, no fortalecimento da autoestima e da interação social.

De acordo com Soares (1996), a Educação Física contribui para a estimulação dos sentidos (tato, audição, visão, gustação e olfato), para a melhoria da saúde e aptidão física e, além disso, para o desenvolvimento biopsicossocial dos indivíduos. Essa perspectiva destaca a natureza sociocultural do psiquismo humano, ao evidenciar que as experiências vividas no contexto social determinam a formação dos sujeitos.

A relação entre a Educação Física e a inclusão social é reforçada pelos relatos das professoras entrevistadas. A **Professora 01** ressalta a relevância da Educação Física na promoção da inclusão. Ela afirma que as aulas ajudam a “quebrar barreiras entre os alunos, sem importar suas limitações físicas” e geram um espaço no qual todos podem participar e se sentir parte do grupo. Este ambiente inclusivo é essencial para aprimorar a convivência e promover a integração social dos estudantes, especialmente aqueles com limitações físicas. Já a **professora 02** observa que jogos como o *Shuffleboard* têm criado um "novo ambiente" que incentiva a troca de experiências e a participação ativa dos estudantes. Essa transformação resulta em um “ambiente mais cooperativo e dinâmico” na sala de aula e mostra como a Educação Física pode melhorar a interação entre os estudantes.

Oliveira e Soares (2021) destacam que alunos adultos tendem a se sentir inseguros diante das exigências físicas e intelectuais do ambiente escolar e afirmam que o professor desempenha papel fundamental na reversão dessa sensação, pois fornece confiança e segurança e capacita os alunos a participar das atividades. Portanto, o uso do incentivo e da motivação como estratégia central, alinhado a práticas pedagógicas que respeitem a individualidade dos alunos, é uma abordagem eficaz para lidar com as barreiras físicas e emocionais dos estudantes da EJA, contribuindo para seu engajamento e desenvolvimento.

Além disso, a **coordenadora 02** reforça essa ideia ao comentar sobre as "atividades inovadoras" e a "diversidade de atividades" oferecidas pela EJA. Ela afirma que essas atividades têm valorizado a faixa etária dos estudantes e promovido "trocas de experiências" entre diferentes gerações e condições. Isso contribui para um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor, que possibilita o intercâmbio de conhecimentos e aprendizagens entre estudantes de diferentes idades. Diante disso, percebe-se que a EJA tem alunos de diferentes faixas etárias e histórias de vida, e que o processo de ensino dessa modalidade é amplo, uma vez que permite ao trabalhador-estudante ir além da conclusão dos estudos, mas também buscar a socialização e a integração com outros sujeitos que fazem parte desse processo. É nesse sentido que Carvalho (2013, p. 43) afirma: “Os processos educacionais podem ser, a partir daí, entendidos como lugares de encontros, com diferenças antes não vistas, entre tudo aquilo que cada um traz de suas experiências, em vontade permanente de desejar, aprender, ensinar”.

Por outro lado, o **coordenador 01** destaca que a introdução do *Shuffleboard* tem contribuído para o desenvolvimento dos alunos e facilitado o aprendizado. Ressalta ainda que a Educação Física contribui para a "inserção social dos idosos" tornando-os mais extrovertidos e melhorando suas capacidades de comunicação. Esse aspecto da Educação

Física é essencial para o desenvolvimento social e a integração dos alunos da EJA, especialmente aqueles que têm mais idade.

Nesse sentido, entende-se a importância das práticas corporais no contexto da EJA, principalmente por meio da disciplina da educação física, para que os estudantes tenham a possibilidade de desenvolver a comunicação social, a autonomia e o pensamento crítico para superar dificuldades no contexto escolar (Andrade, 2021).

A **Gerência** acrescenta que a Educação Física permite aos alunos "sair do senso comum" e adquirir um "aprendizado com o senso crítico," ao fornecer conhecimentos que anteriormente não estavam ao seu alcance. Ela acredita que a Educação Física promove "movimento, agilidade e coordenação," elementos essenciais para o desenvolvimento físico e cognitivo dos estudantes.

As aulas de Educação Física podem viabilizar a compreensão do ser humano e suas totalidades, a diversidade corporal, bem como o corpo como sujeito e não como objeto. Essa concepção de Educação Física, trabalha buscando a formação da autonomia e da criticidade, afinal, o corpo não existe isoladamente, a realidade sócio histórica e cultural do indivíduo contribui para a formação do sujeito como todo (Carvalho, 2013).

A **Assessora EJA** complementa afirmando que a Educação Física favorece o desenvolvimento de outras habilidades, como coordenação e noção de espaço, que são fundamentais para os alunos que não tiveram essas experiências na infância. Ela vê a Educação Física como uma forma de melhorar "questões de equilíbrio" e "mobilidade", o que beneficia o desenvolvimento físico e motor dos estudantes da EJA.

Por fim, **as supervisoras 01 e 02** destacam o impacto positivo da Educação Física na autoestima e na socialização dos alunos. A **supervisora 01** observa que a Educação Física contribui para a "socialização entre os alunos" e a "melhora da autoestima", ajudando-os a acreditar na possibilidade de realizar seus sonhos e alcançar o crescimento pessoal. A **supervisora 02** acrescenta que a Educação Física promove o "desenvolvimento da autoestima" e o "senso de pertencimento a um grupo", permitindo que os alunos se sintam valorizados e integrados na sociedade.

Oliveira e Soares (2021) destacam que a socialização em espaços educativos é essencial para fortalecer os laços comunitários e o sentimento de pertencimento, principalmente em contextos onde jovens e adultos enfrentam frequentemente o isolamento devido à exclusão escolar e às demandas do trabalho.

Nesse contexto, a EJA requer que o professor tenha um olhar mais atento e cauteloso, levando em conta que os alunos fazem parte desta modalidade, bem como suas realidades. É

nesse sentido que Barros et al. (2014, p. 45-46) enfatizam que “[...] formar, equalizar e reparar a EJA é um trabalho em conjunto e não será alcançado somente pelo professor de Educação Física, mas por toda a comunidade escolar, corpo docente e discente”, para que, dessa forma, se democratize o acesso dos sujeitos da EJA aos conhecimentos da EF, para que, cada vez mais, os caminhos de oferta dessa disciplina na EJA sejam traçados.

#### 6.5.4. Propostas para Políticas Educacionais

Para melhorar a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA), diversas propostas para políticas educacionais foram sugeridas pelos entrevistados, refletindo uma preocupação comum com a valorização e a adequação dos recursos e estrutura da disciplina. A **Professora 01** enfatiza a importância de valorizar os professores e garantir recursos adequados e sugere que investimentos em materiais e apoio financeiro direto aos alunos são essenciais. Ela destaca a necessidade de políticas públicas que apoiem a Educação Física e a EJA para enfrentar os desafios atuais.

Nesse contexto, Melo (2018) ressalta a importância de políticas públicas voltadas não apenas para a oferta de vagas, mas também para a criação de um ambiente escolar acolhedor e o suporte psicossocial, fatores essenciais para combater a evasão escolar.

Haddad e Di Pierro (2000) destacam que os baixos índices educacionais na população de jovens e adultos não são apenas resultado de condições socioeconômicas, mas também de fatores internos e externos ao ambiente escolar, que comprometem a aprendizagem e desestimulam a continuidade dos estudos. Ribeiro (2013) destaca os desafios enfrentados pelos estudantes da EJA, especialmente a dificuldade de conciliar trabalho e estudo, o que demanda políticas públicas que garantam condições adequadas para sua permanência.

No entanto, como aponta Souza (2023, p. 36-37), esses desafios não são recentes e mostram um histórico de esvaziamento da modalidade, resultado das condições sociais agravantes e das políticas educacionais implementadas por diferentes governos. Ao longo do tempo, a modalidade vem sofrendo um esvaziamento, "fruto das condições sociais e das políticas públicas adotadas por diferentes governos". Dentre as causas apontadas, destaca-se "o encerramento de turmas da EJA, a diminuição de matrículas, a exclusão de estudantes por conta das condições inadequadas do sistema, a diminuição de investimentos, o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), dentre outras".

Desde a Constituição Federal de 1988, que reconhece a EJA como um direito, até programas recentes como a EJA-Mundo do Trabalho, observa-se uma busca por superação de desafios históricos, incluindo o analfabetismo e a defasagem escolar (Machado, Lages; Sant'ana, 2024, p. 2). Entretanto, a ausência de investimentos e apoio institucional limita a implementação das propostas sugeridas. Souza (2023, p. 37) destaca que os ataques neoliberais à educação resultam na estigmatização dos sujeitos da EJA, os responsabilizando pela sua situação escolar e desvalorizando sua trajetória educacional.

A **Professora 02** complementa essa visão ao destacar a necessidade de reconhecimento da realidade da EJA e da importância da Educação Física pelos gestores e autoridades. Ela defende a melhoria da formação dos professores e a inclusão de alunos com necessidades especiais como pontos relevantes. A valorização da disciplina e a formação contínua dos profissionais são vistas como necessárias para fortalecer a Educação Física na EJA.

No caso específico da EJA, Siems (2011) aponta que há indícios de que a vinda de alunos com necessidades especiais na EJA esteja ocorrendo de maneira mais acentuada nos últimos anos, em decorrência da ampliação do acesso para estas pessoas no ensino regular de maneira geral.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforça a transversalidade da educação inclusiva, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a EJA. Rodriguez, Dutra e Storto (2017, p. 47) destacam que a inclusão não se limita a práticas pedagógicas específicas para cada tipo de deficiência, mas exige recursos que auxiliem nos processos de ensino-aprendizagem. Vygotski (1983, p. 17) complementa que a deficiência não impede a aprendizagem, desde que haja instrumentos adequados para favorecer a interação entre linguagem e conhecimento.

Com o aumento do número de alunos com deficiências matriculados na EJA, surgem desafios relevantes para a efetivação da inclusão escolar. Na EJA, a diversidade do público, somada às deficiências na formação dos professores e à falta de recursos pedagógicos específicos, tornam o cenário ainda mais complexo. Esses obstáculos são particularmente visíveis na Educação Física, uma vez que esta disciplina, ao lidar com a cultura corporal, requer práticas pedagógicas adaptadas que levem em conta as particularidades dos alunos.

A formação e contratação de professores para a EJA também foram apontadas como necessidades prioritárias. A **coordenadora 01** propõe a realização de um concurso público específico para a contratação de professores de Educação Física destinados à EJA, ao invés de contratações temporárias. Além disso, defende que as políticas públicas devem priorizar a

socialização e a inovação oferecidas pela Educação Física e estender sua valorização para além do ambiente escolar, incluindo outros espaços sociais. Para ela, a Educação Física tem o potencial de se tornar um ponto de partida para a valorização dessa faixa etária na sociedade como um todo. Já o **Coordenador 02** sugere a criação de uma normativa municipal que garanta a contratação de professores padrão para a EJA. Ele argumenta que uma política pública que assegure essa padronização e a formação continuada dos professores trará benefícios significativos para os alunos e para a estrutura da EJA como um todo. Pimenta (2012) afirma que os educadores precisam estar preparados para lidar com a diversidade e as especificidades dos alunos, utilizando metodologias que estimulem a participação e o engajamento.

A **Gerência** aponta a dificuldade de encontrar materiais didáticos voltados para a EJA e a falta de profissionais especializados em Educação Física para esse segmento. Eles ressaltam a necessidade de profissionais que atuem com a EJA, oferecendo momentos de estudo e formação específicos para atender a esse público. A presença de materiais teóricos e a formação contínua de profissionais são vistas como fundamentais para atender às demandas da Educação Física na EJA.

De acordo com Fernandes e Gomes (2015, p. 5-6):

O profissional que atuará com jovens e adultos deve possuir uma formação sólida, que lhe permita compreender de maneira aprofundada as necessidades dos alunos da EJA. Essa perspectiva reforça a importância de uma preparação que vá além dos conhecimentos técnicos, integrando aspectos relacionados à realidade social e cultural dos educandos.

Nesse mesmo sentido, Oliveira, Oliveira e Scortagna (2012, p. 68) defendem que “deve-se compensar a Educação de Jovens e Adultos, suas diretrizes e restrições, e investir principalmente na qualificação docente dos profissionais que atuam nesta área de trabalho”.

Pitanga (2020, p. 25-26) aponta que a Educação de Jovens e Adultos, bem como a própria disciplina de Educação Física voltada a essa modalidade, sofre com fragilidades que perpassam desde a formação inicial dos docentes até a construção de conhecimentos específicos para atuar nesse contexto, o que acaba desestimulando muitos professores a se dedicarem a essa área.

Nesse contexto, Fernandes e Gomes (2015, p. 8),

"[. . .] a formação continuada é um dos caminhos para o êxito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois, através de cursos de capacitação, aperfeiçoamento e seminários, o conhecimento docente poderá ser ampliado para processos de reflexão, para que o professor se atente à relevância do

conhecimento já existente e esteja sempre disponível para a produção do conhecimento ainda não existente, sob o princípio da pesquisa e da superação do senso comum."

A **Assessora EJA** acredita que, para garantir a continuidade e a qualidade do ensino, as políticas que garantam a contratação de professores padrão para a EJA, ao invés de temporária. Ela destaca que uma abordagem fixa e planejada permitiria maior dedicação dos professores e continuidade no processo educativo, beneficiando os alunos com uma experiência mais consistente.

A **Supervisora 01** sugere a realização de encontros e estudos mais aprofundados sobre a importância da Educação Física para a EJA, especialmente para a população idosa. Ela acredita que a Educação Física pode contribuir significativamente para o desenvolvimento cognitivo e a manutenção da lucidez em idosos, e que políticas voltadas a esse aspecto são necessárias.

Por fim, a **Supervisora 02** enfatiza que as políticas educacionais devem promover a saúde e o desenvolvimento integral dos alunos da EJA, incluindo a Educação Física como uma parte essencial do currículo. Ela destaca a importância da disciplina para a inclusão e para a promoção de uma vida saudável, especialmente para os adultos e idosos que podem não ter outras oportunidades de participar de atividades físicas.

Contudo, a limitação da Educação Física a uma abordagem estritamente voltada para a promoção da saúde, como ainda se observa em muitas políticas públicas, revela uma concepção reducionista que desconsidera a complexidade e a amplitude dessa área do conhecimento. Tal visão compromete a compreensão da disciplina como componente essencial na formação integral dos sujeitos, uma vez que ignora suas dimensões culturais, sociais e políticas, fundamentais para o desenvolvimento de uma consciência crítica e emancipatória. Essa abordagem restrita acaba por esvaziar o potencial pedagógico da Educação Física, sobretudo no contexto da Educação de Jovens e Adultos, cujos educandos carregam trajetórias de vida marcadas por múltiplas exclusões.

Diante disso, torna-se imprescindível investir de forma sistemática na formação continuada dos docentes que atuam na EJA, assegurando-lhes condições para elaborar práticas pedagógicas que dialoguem com as especificidades desse público, reconhecendo e valorizando seus saberes, experiências e contextos socioculturais, de modo a propiciar uma educação transformadora.

Os alunos da EJA apresentam grande diversidade de experiências e trajetórias de vida, o que requer "abordagens pedagógicas flexíveis e inclusivas". Nessa linha de raciocínio, é

essencial que o currículo da EJA seja "sensível às necessidades e interesses dos alunos adultos", proporcionando uma educação significativa e relevante tanto para sua vida pessoal quanto profissional. No entanto, os desafios persistem, como a "necessidade de recursos adequados, adaptações curriculares e estratégias eficazes para engajar os estudantes que frequentam a EJA" (Machado; Lages; Sant'ana, 2024, p. 17).

Essas propostas apontam para a necessidade de políticas educacionais que valorizem a Educação Física na EJA, considerando a diversidade do público e as especificidades da modalidade. A implementação de medidas que assegurem recursos, formação docente e condições estruturais adequadas é essencial para garantir a qualidade e permanência dos estudantes na EJA, contribuindo para sua formação integral e inclusão social.

## **7. O JOGO *SHUFFLEBOARD*: UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO PARA POTENCIALIZAR AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA.**

Nesta seção nos dedicamos a relatar a experiência de implantar o Esporte *Shuffleboard* nas aulas de Educação Física da EJA na rede municipal de Maringá e sua potencialidade para o desenvolvimento humano. Inicialmente, são discutidos os aspectos históricos e as regras do jogo, seguido de uma análise detalhada da implementação do esporte no contexto educacional local. A seção destaca as iniciativas educacionais implementadas, a criação de materiais adaptados, a realização de cursos e os resultados alcançados na motivação dos estudantes, na redução da evasão escolar e no desenvolvimento de competências cognitivas, como o raciocínio lógico. Adicionalmente, é realizada uma reflexão a respeito das contribuições do *Shuffleboard* para o desenvolvimento humano no ambiente escolar, com o intuito de fomentar o acesso ao conhecimento e a conscientização sobre o processo histórico, propiciando a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social. Enfim, são apresentadas e analisadas as perspectivas dos estudantes e profissionais entrevistados em relação ao esporte *Shuffleboard* na EJA.

### **7.1 O Jogo de *Shuffleboard*: História e Regras**

O *Shuffleboard* é um esporte individual de precisão e estratégia bastante democrático e inclusivo, permitindo que todos pratiquem lado a lado, independentemente da idade, gênero ou condição física. Os primórdios do *Shuffleboard* remontam ao século XV, na Inglaterra, quando moedas eram deslizadas em grandes mesas de mansões e castelos, com o objetivo de chegar mais próximo da borda oposta, sem cair. Quanto mais próximo, mais pontos marcava. Na época possuía diferentes nomes como *shoveboard*, *shovegroat* e *shovel-penny* (Borges, 2022).

O Rei Henrique VIII (1491-1547) chegou a proibir a sua prática, pois seus soldados passavam horas jogando em vez de treinarem para as batalhas. Porém, como a maioria das proibições arbitrárias da época, surtiu efeito contrário e o *Shuffleboard* ganhou ainda mais adeptos. Já no século XIX, por volta de 1840, uma adaptação do jogo foi criada sobre os decks de navios transatlânticos, com o intuito de entreter os passageiros que ficavam meses embarcados em viagens. Assim, as moedas foram substituídas por pequenos discos de madeira e remos dos botes salva vidas eram improvisados como tacos para empurrar os discos sem precisar se abaixar ou usar as mãos diretamente. O *Shuffleboard* tornou-se tão tradicional

nos navios transatlânticos que até os dias atuais é encontrado nos principais cruzeiros turísticos pelo mundo (Borges, 2022).

**Figura 1** – Casal jogando *Shuffleboard* em um cruzeiro para Gilbralta (Cunards Aquitania) em 1932



Fonte:fox Photos/getty images

Segundo a associação brasileira de *Shuffleboard* as principais regras/como jogar são:

1. Na modalidade individual, 2 jogadores (adversários) ficam lado-a lado, cada um lança os 4 discos de uma cor, alternadamente.
2. Uma rodada consiste no lançamento de 8 discos. Ao início de cada rodada, na “cabeça “ da quadra (ou seja, no triângulo definido como principal) os discos amarelos são posicionados à direita, e os discos pretos à esquerda.
3. O jogador escolhido para começar a partida jogando com os discos amarelos (o que pode ser definido por acordo ou na sorte) lançará o primeiro disco da partida. Em seguida o seu adversário lançará um disco preto, e assim segue até os 8 discos serem lançados e concluída a primeira rodada. Então é calculada a pontuação de cada jogador e computada.
4. O objetivo principal do jogo é lançar os discos, com o auxílio do taco, de forma que deslizem sobre a pista e parem dentro das pontuações (7, 8 ou 10) do triângulo oposto. Para que um disco pontue, é preciso estar inteiramente dentro da área de pontuação (10, 8, 7 ou -10). Se o disco parar sobre alguma linha, mesmo que por apenas 1 milímetro, não pontua, com exceção da linha mais fina ao centro da área do -10, pois esta serve apenas para separar as áreas de lançamento de cada jogador.
5. Os discos que pararem na área central da pista devem ser removidos.
6. É permitido (e recomendado) também retirar ou dificultar os pontos do adversário.
7. Uma partida oficial é composta por 16 rodadas, e dura cerca de 1 hora. Porém pode-se combinar partidas com 4, 8 ou 12 rodadas, dependendo do tempo disponível. Sempre na metade da partida, os jogadores trocam de

lado, passando assim a jogar com os discos da outra cor. Vence o jogo quem acumular mais pontos ao final da partida.

8. Vencerá a partida a equipe que somar mais pontos ao término das 8 rodadas.

No início de 2021, após as primeiras pesquisas por parte da Coordenação Pedagógica de Educação Física do Município de Maringá a respeito dessa modalidade esportiva iniciou a implantação do Esporte, em conjunto com a Secretaria de Educação e os Professores atuantes na rede municipal de ensino de Maringá.

Por se tratar de um esporte pouco conhecido no Brasil, para sua efetivação foram realizadas algumas ações junto aos professores e equipes pedagógicas das unidades escolares, tais como: 1) formações *online* via *google meet* para apresentar o esporte *Shuffleboard* e suas possibilidades nas aulas de Educação Física; 2) confecção de materiais adaptados para dar início a prática da modalidade; 3) aula inaugural com os professores, equipe pedagógica e alunos; 4) elaboração do regulamento para o 1º campeonato de *Shuffleboard*; 5) escolha da logo utilizada para divulgação; 6) vivência da modalidade pelos alunos; 7) 1º Campeonato de *Shuffleboard* da EJA.

Para a confecção dos materiais para a realização das atividades práticas e motoras referentes ao *Shuffleboard* foi utilizado cabos de vassoura para a produção dos tacos, os quais mediam 1,75 metros, com a base em madeira (15x4 cm), foram produzidos discos de madeira (13cm de diâmetro x 1,5cm espessura) e a pista foi confeccionada a partir da utilização de uma lona (banner 12 metros x 1,90 metros), conforme figura 2.

**Figura 2** – Materiais adaptados do Esporte Shufflebord



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

## 7.2 A IMPLEMENTAÇÃO DE AULAS COM O *SHUFFLEBOARD* NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EJA NO MUNICÍPIO DE MARINGÁ, PR

Após a confecção dos materiais adaptados aconteceu a primeira formação do esporte *Shuffleboard* com os professores que atuam na Educação Física no ensino de jovens e adultos, com a presença dos alunos da unidade. Na mesma semana deram-se início as aulas práticas nas escolas.

As aulas foram praticadas nas 15 unidades escolares por aproximadamente trezentos (300) alunos matriculados na (EJA) Educação de Jovens e Adultos. No decorrer das aulas os alunos se mostraram interessados no esporte, pela simplicidade da prática e regras, por ser um esporte que permite a participação com o mínimo de condição física. Além disso, os cálculos dos resultados das partidas proporcionaram um trabalho de raciocínio matemático que os alunos passaram a utilizar no cotidiano.

Diante do interesse dos alunos e professores foi realizado entre os dias 16 a 19 de novembro de 2021, o 1º Campeonato de *Shuffleboard* na Educação de Jovens e Adultos (EJA) entre as escolas. Esse campeonato envolveu quinze (15) unidades e teve a participação de mais de cem (100) alunos.

Além disso, foi realizado um concurso entre os estudantes da EJA para a escolha do **logotipo do I Campeonato de *Shuffleboard*** da Rede Municipal de Educação de Maringá/Pr

**Figura 3** - Abertura do I campeonato de *Shuffleboard* da Rede Municipal de Ensino de Maringá



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

**Figura 4** - I campeonato de *Shuffleboard* nas unidades escolares



Fonte: <http://www3.maringa.pr.gov.br/educacao/?cod=noticias/41908>

Todos os alunos receberam medalha de participação e foram premiados os três primeiros colocados, com medalhas alusivas às respectivas colocações.

**Figura 5** – Estudantes participando do IV Campeonato de Shuffleboard da Rede Municipal de Ensino de Maringá.



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Os resultados foram positivos, visto que os alunos demonstraram grande interesse no esporte, participando ativamente das aulas de Educação Física, foi observado pelos professores de Educação Física que houve diminuição na evasão escolar, uma vez que, os alunos começaram a entender e relacionar o esporte com as outras disciplinas escolares, relataram ainda sobre as dinâmicas das aulas onde os alunos não queriam parar de jogar, pediam para retomar nas próximas aulas e ainda, realizavam conexões com a matemática ao somar pontos e associar com situações do cotidiano como fazer compras.

Em maio de 2024, o esporte Shuffleboard alcança a sua 4ª edição no campeonato realizado na rede municipal de ensino de Maringá, sendo também integrado às aulas de Educação Física desde sua implementação na Educação de Jovens e Adultos.

O projeto cresceu, organizamos campeonatos entre as Escolas Municipais da rede Municipal de Maringá em 2021 e 2022. Para as aulas práticas nas unidades escolares e os campeonatos improvisamos a pista de *Shuffleboard* com material de banner e tacos/discos de madeira.

Cabe destacar que, segundo consta dos registros da Associação Brasileira de *Shuffleboard*, Maringá é o primeiro município do país a implementar o esporte *Shuffleboard* na EJA na rede pública de ensino, com o evento “Campeonato Interescolar de *Shuffleboard*” presente no calendário anual de atividades desde 2021.

Com o crescimento do Esporte nas escolas da Rede Municipal, em 2023 foi adquirido o material semiprofissional para 13 unidades escolares que oferecem o ensino da EJA.

**Figura 6** –Pistas de *Shuffleboard* com material adaptado e semiprofissional



**MATERIAL ADAPTADO**



**MATERIAL SEMIPROFISSIONAL**

Fonte: Arquivo pessoal (2021/2023).

O Projeto Esporte *Shuffleboard* em 2021, participou de um concurso nacional, “Educação Física em Rede”. Foram várias etapas, nas quais foram selecionados 16 projetos inovadores. Entre esses projetos escolhidos, fomos os únicos selecionados no Paraná.

Desses projetos inovadores, o *Shuffleboard* ficou em 2º lugar entre os melhores projetos do Brasil. Em 2022 teve o lançamento do Livro *Coleção Educação Física em Rede: Projetos em ação*, o qual o Projeto *Shuffleboard* tem um capítulo nesse livro.

A inclusão do *Shuffleboard* no currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) caracteriza-se como uma prática relevante, uma vez que estimula, de forma integrada, diversas dimensões do desenvolvimento dos estudantes. Essa atividade envolve aspectos cognitivos, ao exigir planejamento estratégico, raciocínio lógico e cálculos de pontuação; sociais, ao promover cooperação, respeito às normas e fortalecimento de laços em um ambiente coletivo; emocionais, ao possibilitar a superação de desafios, o prazer na vivência e

o fortalecimento da autoestima; inclusivos, por ser acessível a estudantes com diferentes condições físicas e faixas etárias; e pedagógicos, ao propiciar conexões interdisciplinares com a Matemática, por meio de medidas e operações; com a História, ao explorar a origem e a evolução do jogo; com a Língua Portuguesa, ao favorecer a interpretação de regras e o desenvolvimento da argumentação; e com a Educação em Direitos Humanos, ao incentivar a convivência, o respeito e a valorização da diversidade, consolidando-se, dessa forma, como um recurso didático importante para a formação integral dos indivíduos.

### 7.3 O JOGO *SHUFFLEBOARD*: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Desde a introdução da Educação Física na EJA, em 2017, na rede municipal de ensino de Maringá, um dos maiores desafios enfrentados foi a aceitação da disciplina pelos estudantes, assim como a evasão nas aulas práticas de Educação Física. Segundo coordenadores de área, a predominância do foco em disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática dificultava a valorização da Educação Física no currículo da EJA. Para enfrentar esse cenário, foram estabelecidas estratégias de ensino que levariam os alunos a compreender a importância dessa disciplina no currículo (Lima *et al.*, 2022).

Com a reestruturação curricular de 2020, após a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as atividades da EJA passaram por ampla reformulação, uma vez que a ausência de diretrizes específicas para esse segmento exigiu a adaptação de conteúdos e metodologias à realidade dos estudantes adultos. Nesse contexto, foram incorporadas estratégias pedagógicas voltadas ao fortalecimento do vínculo dos estudantes com a escola e à valorização de práticas corporais. Uma dessas estratégias foi a introdução do Shuffleboard, modalidade esportiva de fácil adaptação, que contribuiu para a ampliação da participação nas aulas práticas de Educação Física e para o fortalecimento das relações sociais entre os estudantes.

A opção por essa modalidade esportiva fundamentou-se, principalmente, em sua acessibilidade e caráter inclusivo, permitindo a participação de estudantes com diversas condições físicas, diferentes faixas etárias e distintas trajetórias educacionais. A junção entre dinâmicas lúdicas, colaboração em equipe e um nível reduzido de exigência física favoreceu a criação de um ambiente mais receptivo, estimulando a frequência dos alunos e contribuindo para a diminuição da evasão nas aulas práticas de Educação Física. Assim, o Shuffleboard passou a compor o repertório de atividades pedagógicas que, sem substituir outras iniciativas,

se somaram aos esforços para tornar o ambiente escolar mais atrativo, inclusivo e relevante para os participantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Depoimentos de coordenadores, professores e supervisores revelaram que a implementação de práticas corporais contextualizadas, como o Shuffleboard, favoreceu o envolvimento dos alunos e proporcionou uma experiência educativa mais significativa, uma vez que, além de gerarem benefícios físicos, tais práticas contribuíram para o desenvolvimento de habilidades sociais, afetivas e cognitivas, ao promoverem momentos de interação, cooperação e valorização das trajetórias de vida dos estudantes. Essa abordagem se articulou diretamente com os princípios da interdisciplinaridade, ao integrar conhecimentos de diferentes áreas e estimular diversas formas de aprendizagem em um contexto pedagógico mais inclusivo e conectado com a realidade dos indivíduos da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Os entrevistados identificaram a evasão escolar, particularmente nas aulas de Educação Física, como um dos principais desafios enfrentados para a consolidação dessa disciplina na EJA. Os altos índices de ausência, conforme relataram os profissionais da rede, dificultaram a efetivação da proposta pedagógica. Para Lopes (2010), o enfrentamento da evasão exige ações articuladas que envolvam a atuação de gestores e professores no sentido de garantir um ambiente de ensino-aprendizagem estimulante e significativo. Corrêa (2008), por sua vez, defende a criação de uma cultura do acolhimento e de uma gestão escolar baseada no cuidado, para que os estudantes se reconheçam como sujeitos pertencentes àquele espaço educativo.

À luz da Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski, compreende-se que o aprendizado ocorre mediado pelas interações sociais e pelas práticas culturais vivenciadas pelos sujeitos (Vygotsky, 1984; Bueno, 2022). Nesse sentido, a utilização de atividades pedagógicas como o Shuffleboard valoriza as experiências anteriores dos alunos da EJA, incentivando um aprendizado mais contextualizado e relevante. Além disso, conforme evidenciado nos relatos dos professores, essas práticas contribuíram para o aprimoramento de várias habilidades, tais como leitura, escrita e expressão oral, bem como aspectos ligados ao convívio em grupo e respeito mútuo. Ao considerar a diversidade de vivências dos estudantes da EJA, essa proposta fortalece o papel da escola como espaço de socialização, aprendizado e transformação, alinhando-se à perspectiva defendida por Vigotski de que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação cultural e das interações sociais.

Segundo a **coordenadora de Educação Física**, o *Shuffleboard* sem dúvida nenhuma veio para inovar as aulas de educação física da EJA em Maringá, PR, destacando seu impacto positivo na participação dos alunos.

Além dos benefícios físicos, o *Shuffleboard* desempenhou um papel essencial na socialização dos alunos. Segundo a **gerente da EJA**, "O *Shuffleboard* facilita a integração social e emocional, incentivando a colaboração e o apoio mútuo entre os alunos". Os professores destacam que o esporte ajudou os alunos a perceberem suas capacidades, o que foi fundamental para o desenvolvimento pessoal e emocional deles.

A implementação do *Shuffleboard* na Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se revelado uma estratégia eficaz para aumentar o engajamento e a participação dos alunos nas aulas de Educação Física. Este esporte, por sua natureza inclusiva e acessível, tem atraído alunos de diferentes idades e níveis de habilidade, ajudando a superar a resistência inicial à prática de atividades físicas. Além de promover o desenvolvimento físico, o *Shuffleboard* contribui significativamente para a socialização e o desenvolvimento emocional dos alunos, fortalecendo habilidades de colaboração e resolução de problemas que são transferíveis para outras áreas de suas vidas (**gerente da EJA**).

A **professora de Educação Física** comentou que a introdução do *Shuffleboard* na Educação de Jovens e Adultos (EJA) trouxe benefícios expressivos, especialmente em termos de socialização e autoestima. Segundo ela, o esporte não apenas aumentou o engajamento dos alunos nas aulas, mas também fortaleceu a confiança em suas próprias habilidades, revelando o potencial de aprender e executar novas atividades.

A **professora 01** e o **professor de educação física** destacam o potencial do *Shuffleboard* para integrar a Educação Física com outras áreas do currículo, como a Matemática, tornando as aulas mais relevantes e práticas para os alunos. Essas perspectivas demonstram como o esporte pode facilitar a aprendizagem de conceitos científicos e habilidades práticas de maneira lúdica e significativa.

A aceitação do *Shuffleboard* pelos alunos da EJA é facilitada pelo fato de que o jogo se alinha com suas experiências e habilidades anteriores, como a destreza adquirida em jogos similares, como a malha. Essa conexão com experiências passadas ajuda na aceitação e no envolvimento dos alunos, pois eles percebem a relevância e a aplicabilidade do jogo em suas vidas diárias (**Professora 01**).

Essas observações estão em consonância com a Teoria Histórico-Cultural, que enfatiza o papel central das relações sociais e da mediação cultural no processo de desenvolvimento humano. Conforme Vygotsky (1984), somos seres históricos e sociais e os processos de

desenvolvimento e aprendizagem estão intrinsecamente ligados aos processos culturais experimentados em conjunto com um grupo social.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que os estudantes carregam uma diversidade de experiências, as interações interpessoais adquirem uma relevância ainda mais significativa, ao incorporar os repertórios de vivências e saberes anteriores dos estudantes ao processo educacional. Essa integração culmina em uma aprendizagem enriquecedora e propicia um desenvolvimento mais abrangente e contextualizado.

A prática do *Shuffleboard* também contribuiu para o fortalecimento de habilidades sociais, como cooperação e empatia. A **professora 02** ressalta: “A introdução do Shuffleboard transformou as aulas de Educação Física, o que despertou um novo entusiasmo e motivação nos alunos e permitiu a superação da resistência inicial que havia na EJA”.

Medeiros e Araújo (2019, p.3) assim destacam:

[...] a teoria da Psicologia Histórico Cultural tem se destacado como um referencial importante para a análise dos processos de desenvolvimento e aprendizagem ao longo dos ciclos de vida, proporcionando novas perspectivas para a prática educativa e a avaliação do ensino, abrangendo crianças, jovens e adultos.

De acordo com Medeiros e Araújo (2019), a teoria histórico-cultural ressalta a importância de incluir o repertório cultural dos alunos no processo educacional. A integração do *Shuffleboard* permitiu que os estudantes utilizassem suas habilidades anteriores, como as adquiridas em jogos similares, o que facilitou a aceitação e o envolvimento nas atividades.

A escola, na concepção histórico-cultural de Vygotsky, contribui para a formação de relações interpessoais necessárias ao desenvolvimento das funções psicológicas humanas. Essas interações estabelecidas com pessoas, sejam na escola, ou em qualquer outro lugar, tornam-se fundamentais para que o ensino seja direcionado à zona de desenvolvimento potencial (Dulz, 2015), em que os estudantes com o auxílio do professor e/ou de um colega mais apto se aproprie dos fundamentos técnicos, táticos e históricos do *Shuffleboard*.

Para Vigotski (2007, p. 95), o primeiro nível é o desenvolvimento real, que diz respeito às ações que o aluno sabe realizar sozinho, desse modo, os estudantes da EJA já sabiam realizar movimentos de arremesso ou rebatidas com tacos seja por terem praticados movimentos similares em jogos e brincadeira ou por realizarem atividades semelhantes em seu trabalho ou em tarefas do cotidiano.

Desse modo, a partir da compreensão dos conhecimentos cotidianos dos estudantes foi possível avançar e relacionar tais conhecimentos com as habilidades motoras, técnicas e

táticas específicas do *Shuffleboard*. Por meio do trabalho pedagógico com a mediação do professor e as atividades coletivas e cooperativas que envolvem o próprio esporte estudado foi possível que os alunos realizassem interações com seus pares, assim com a ajuda dos professores e com alunos mais desenvolvidos, os estudantes da EJA foram se apropriando dos conhecimentos científicos específicos do *Shuffleboard*. A teoria de Vigotski e seus colaboradores enfatiza a importância da cultura e do contexto no desenvolvimento humano (Leontiev, 1978).

A **professora 01** comenta: "O *Shuffleboard* contribui significativamente para a interdisciplinaridade, tornando a aprendizagem mais contextualizada e útil para os alunos da EJA".

Esse fato foi identificado nas falas dos entrevistados, como a da **professora 02**, que afirmou que o *Shuffleboard* facilitou o engajamento dos alunos e promoveu o desenvolvimento de novas habilidades motoras e a aquisição de novos conhecimentos e sua articulação com conhecimentos anteriores e de outras áreas, como português e matemática.

Somente por meio das relações sociais com parceiros mais experientes torna-se possível que as novas gerações internalizem e se apropriem das funções psíquicas superiores que são intrinsecamente humanas: a fala, o pensamento, o controle sobre a própria vontade, a imaginação e a função simbólica da consciência, os quais formam e desenvolvem a inteligência e a personalidade humana. Esse processo – denominado processo de humanização – é, portanto, um processo de educação (Leontiev, 1978).

A Teoria Histórico-Cultural também ressalta o papel das relações sociais estabelecidas no contexto educacional para a formação das funções psicológicas superiores (Vygotsky, 2001; Leontiev, 1978). De acordo com essa perspectiva, o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social, na qual as interações entre os indivíduos possibilitam a internalização de conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades cognitivas e emocionais. Nessa direção, os relatos dos entrevistados, especialmente dos professores de Educação Física, evidenciam que a prática do *Shuffleboard* não se limitou ao desenvolvimento físico, pois também favoreceu a promoção da socialização, o fortalecimento da autoestima e o estímulo à empatia entre os estudantes. A integração desses aspectos sociais e emocionais às atividades pedagógicas reflete os princípios vigotskianos, que atribuem centralidade às interações sociais no processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

A **professora de educação física 1** ressalta que o *Shuffleboard* trouxe benefícios significativos para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no que diz respeito à socialização e ao aumento da autoestima. Segundo ela, a introdução desse

esporte não apenas melhorou o engajamento dos alunos nas aulas de Educação Física, mas também fortaleceu a confiança deles em suas habilidades. O *Shuffleboard* ajudou os alunos a perceberem que são capazes de aprender e realizar novas atividades, o que tem sido fundamental para o desenvolvimento pessoal e emocional deles. Além disso, **a professora de educação física 1** destaca que o *Shuffleboard* promoveu um ambiente de cooperação e interação entre os alunos, permitindo que eles se abrissem mais e se integrassem socialmente. Esse esporte facilitou a criação de um espaço onde os alunos podem se sentir parte de uma comunidade, contribuindo para uma melhor integração e interação entre eles.

**O professor de educação física 1**, ao falar sobre o *Shuffleboard*, destaca que o esporte tem um impacto significativo na EJA”. Ele observa que “o *Shuffleboard* não apenas traz um elemento de competição saudável e animação para os alunos, mas também promove valores importantes como cooperação e empatia” [...] “Em suas aulas, o *Shuffleboard* serve como uma ferramenta para ensinar habilidades matemáticas de forma lúdica e para fortalecer o vínculo entre os alunos, que muitas vezes têm limitações pessoais e dificuldades”. O mesmo salienta que o esporte promove um local de apoio mútuo, onde alunos ajudam uns aos outros, o que resulta em uma condição de solidariedade e união. Essa experiência, para ele, é um exemplo claro de como a educação física pode “enriquecer a vida dos alunos da EJA, oferecendo não apenas aprendizado físico, mas também crescimento social e emocional”.

Ainda com base na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social e da mediação cultural. Quando aplicada à Educação Física na EJA, essa teoria indica que as atividades físicas devem ser planejadas com atenção e valorização à diversidade cultural dos alunos, de modo a promover uma aprendizagem que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes. O professor, compreendendo a identidade e o contexto sociocultural dos alunos, pode adotar estratégias pedagógicas que maximizem a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

A Teoria Histórico-Cultural defende que o desenvolvimento humano ocorre dentro de um contexto social e cultural (Vygotsky, 2001). As **supervisoras** destacam como o *Shuffleboard* ajudou a manter o interesse dos alunos e a promover uma maior integração e participação nas atividades.

A **supervisora 02** comentou que o *Shuffleboard* é uma “modalidade esportiva inclusiva, tem se tornado um ponto positivo para a EJA”. O *Shuffleboard*, como parte das atividades de educação física, promove a participação de alunos de diferentes idades e habilidades, ajudando a manter o interesse e a motivação. A utilização de esportes adaptados

como o *Shuffleboard* pode ser uma estratégia eficaz para enfrentar os desafios de participação e engajamento na EJA”.

A **supervisora 1** destacou ainda que o *Shuffleboard* foi um “divisor de águas” na Educação Física da EJA. Ela afirmou que “a introdução do jogo trouxe um “boom” de interesse e participação por parte dos alunos, ajudando a superar a resistência inicial à disciplina”. “O *Shuffleboard* contribuiu significativamente para aumentar a autoestima dos alunos, promover a interação social e fortalecer os laços entre eles”. “Os valores de competição saudável, colaboração e empatia se destacaram, com o jogo ajudando os alunos a acreditar mais em si mesmos e nos outros, tanto nas aulas quanto em suas vidas pessoais” (**Supervisora 02**).

O *Shuffleboard*, foi realmente um “divisor de águas”. Podemos identificar um “antes” e um “depois” do *Shuffleboard*. Após a sua implementação, houve um grande aumento no interesse dos estudantes da EJA pela Educação Física. Eles passaram a participar mais ativamente e começaram a enxergar a Educação Física como algo importante para o seu desenvolvimento nas aulas (**Supervisora 02**).

Vygotsky (2001, p.65) afirma que o meio social “[...] é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre é direcionar essa alavanca”, e que aprendizagem e desenvolvimento estão ligados, uma vez que o processo de aprendizagem “arrasta” o processo de desenvolvimento humano, e que ambos ocorrem num processo sócio-histórico-cultural.

A implementação do *Shuffleboard* configurou-se como uma estratégia pedagógica que promoveu o engajamento, a socialização e a interdisciplinaridade, em consonância com os princípios da Teoria Histórico-Cultural. Conforme defendido por Vigotski, a mediação cultural é fundamental para o desenvolvimento humano, e a introdução desse esporte na EJA alinhou-se diretamente a essa perspectiva, ao proporcionar um aprendizado inclusivo e transformador. Como ressaltou um **coordenador pedagógico**, “o *Shuffleboard* trouxe um significado novo às aulas de Educação Física, tornando-as um espaço de aprendizagem real e significativa para os estudantes da EJA”.

Nesse sentido, o *Shuffleboard*, ao ser inserido no contexto da Educação de Jovens e Adultos, exemplifica de forma concreta a aplicação prática da Teoria Histórico-Cultural ao valorizar a diversidade cultural dos alunos, integrar diferentes áreas do currículo e promover o desenvolvimento social e emocional. Os relatos dos entrevistados reforçam a relevância dessa abordagem teórica na criação de um ambiente de aprendizagem que reconhece e respeita as singularidades dos estudantes, evidenciando como os pressupostos de Vigotski e seus

colaboradores podem potencializar a prática pedagógica da Educação Física, tornando-a mais significativa, inclusiva e humanizadora.

Sendo assim, o processo de ensino e aprendizagem na EJA requer uma abordagem crítica e reflexiva, que leve em conta as especificidades e necessidades desse público. Para manter a motivação e a permanência dos alunos na escola, é importante adotar metodologias inovadoras e envolventes, como o uso de atividades práticas e significativas, que integrem o conteúdo curricular ao cotidiano dos estudantes. Essas estratégias devem ser capazes de despertar o interesse, promover o sentimento de pertencimento, reconhecer as experiências e saberes anteriores dos estudantes, criando um ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento integral e a aquisição de novos conhecimentos.

## CONCLUSÕES

O presente estudo buscou analisar a contribuição da educação física na EJA no município de Maringá-Pr e os limites e possibilidades de atividades de ensino fundamentadas na concepção histórico-cultural, conforme prevê a proposta curricular e pedagógica do município. Destacaram-se como problemáticas elencadas no início da pesquisa: Qual a contribuição da educação física na EJA em Maringá-Pr para o desenvolvimento dos estudantes desta modalidade de ensino? Derivadas deste questionamento: Quais métodos de ensino vêm sendo adotados, conteúdos ministrados e atividades propostas na educação física da EJA? Essa dinâmica pedagógica favorece o desenvolvimento dos estudantes? Quais as compreensões dos professores de educação física, dos estudantes e dos gestores educacionais sobre a importância do ensino da educação física na modalidade de ensino da EJA e de sua obrigatoriedade no currículo do município de Maringá? Quais as possíveis contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o ensino da Educação na EJA no município de Maringá?

Com a implementação da disciplina em 2017, os profissionais enfrentaram diversos desafios, dentre os quais a aceitação da relevância da Educação Física em um contexto em que a alfabetização é vista como o principal objetivo. Muitos estudantes, concentrados nas atividades de leitura e escrita, consideravam as aulas de Educação Física uma perda de tempo. Além disso, houve dificuldades para adequar as atividades a um público adulto, que já passou pela fase de desenvolvimento físico. Os professores ressaltaram que as condições de saúde dos alunos — como dores e cansaço decorrentes das longas jornadas de trabalho, especialmente noturnas — influenciaram negativamente a motivação e participação. Outro desafio crítico foi a inclusão de estudantes de diferentes faixas etárias e com necessidades especiais, exigindo um planejamento pedagógico adaptado. A evasão escolar e a gestão dos espaços físicos, frequentemente compartilhados com outras turmas, também trouxeram dificuldades que demandaram constantes adaptações. Ademais, a carência de professores concursados dedicados exclusivamente à EJA comprometeu a continuidade e a qualidade do trabalho pedagógico, tornando a implementação da disciplina ainda mais complexa.

Diante desse cenário, a inclusão de atividades como o Shuffleboard e a dança mostrou-se especialmente relevante. Essas práticas motivaram os estudantes, atendendo às suas condições físicas e interesses. A integração de conteúdos teóricos — como postura e saúde — com atividades práticas ampliou a compreensão dos alunos sobre o valor da Educação Física. Essas inovações, somadas à adaptação das aulas para contemplar as habilidades e limitações diversas dos estudantes, contribuíram significativamente para a redução da evasão e para o

aumento do interesse e engajamento, reforçando a Educação Física como componente essencial no currículo da EJA.

Os resultados coletados por meio de questionários, entrevistas e análises apontam que os estudantes da EJA em Maringá formam um grupo heterogêneo, cujas histórias de vida evidenciam as desigualdades sociais e culturais que enfrentam. Predominam mulheres e idosos, muitos dos quais interromperam a trajetória escolar ainda na infância devido a responsabilidades familiares e dificuldades financeiras. A busca pela alfabetização é, para esses alunos, uma ferramenta fundamental para a emancipação e inclusão social, sendo o principal motivo para o retorno à escola. Contudo, questões como o cansaço advindo da rotina de trabalho e problemas de saúde indicam a necessidade de estratégias pedagógicas que considerem essas especificidades.

No que diz respeito às percepções sobre as aulas de Educação Física, os estudantes expressam uma valorização significativa da disciplina, que vai além do desenvolvimento físico. Eles destacam benefícios como a melhoria da saúde mental, a diminuição do estresse e fortalecimento das relações sociais. A prática do Shuffleboard, por exemplo, é considerada uma oportunidade de socialização, que fortalece vínculos e promove um ambiente escolar acolhedor. Além disso, o prazer associado às atividades e o papel motivacional dos professores são fatores fundamentais para a adesão dos alunos às aulas práticas de educação física. As vivências compartilhadas, como os campeonatos e festivais de danças, fortalecem essa interação ao estimular um sentimento de pertencimento e conquista, ressaltando a importância da Educação Física como um componente curricular indispensável na trajetória educacional.

Dessa forma, apesar de a relevância da Educação Física na promoção da qualidade de vida dos estudantes da EJA ser amplamente reconhecida, é fundamental superar concepções utilitaristas e limitadas que os reduzem à prática de atividades físicas ou ao lazer. Para que a área avance na rede municipal de Maringá, é preciso repensar os conteúdos, objetivos e metodologias, buscando alinhamento com as especificidades e experiências dos sujeitos atendidos. Ao assumir uma abordagem pedagógica crítica e comprometida com a formação humana e com a transformação social, a Educação Física pode afirmar-se como um componente curricular relevante, contribuindo de forma efetiva para o desenvolvimento educativo, social e cultural dos estudantes da EJA.

A introdução do Shuffleboard nas aulas da EJA em Maringá destacou-se como uma estratégia pedagógica relevante, articulada aos princípios da Teoria Histórico-Cultural, que contribuiu para o desenvolvimento integral dos estudantes — abrangendo aspectos físicos,

cognitivos, sociais e emocionais. Ao valorizar os repertórios culturais e as experiências prévias dos alunos, essa prática permitiu a ressignificação do espaço escolar, configurando-o como um ambiente de pertencimento e aprendizagem colaborativa. Os depoimentos de professores e estudantes evidenciam que o Shuffleboard favoreceu o engajamento, fortaleceu vínculos interpessoais, ampliou a autoestima e possibilitou a integração com outras áreas do conhecimento, como a Matemática. Assim, compreende-se que a Educação Física, quando planejada com intencionalidade pedagógica e sensibilidade à realidade dos sujeitos da EJA, consolida-se como componente essencial do currículo, contribuindo para a permanência dos estudantes e para a efetivação de uma educação crítica, emancipadora e culturalmente referenciada.

Nesse contexto, a Educação Física na EJA, para além de estimular habilidades físicas, promove aspectos sociais e emocionais, facilitando a interação entre indivíduos de diferentes idades e condições. Essa interação é fundamental para fortalecer os vínculos sociais e construir um ambiente escolar inclusivo. Os professores têm ressaltado a importância da disciplina para melhorar a autoestima e fomentar o bem-estar dos alunos, sobretudo daqueles com limitações físicas.

No âmbito local, o currículo da Rede Municipal de Maringá representa um avanço ao incluir a Educação Física como componente obrigatório na EJA. No entanto, está subordinado às diretrizes gerais da BNCC, o que impede a consolidação de uma proposta pedagógica verdadeiramente crítica e significativa. Apesar do documento curricular (Maringá, 2020) enfatizar a relevância de práticas pedagógicas alinhadas com as vivências dos alunos, a realidade do mercado de trabalho e as interações sociais, sua base teórica expõe conflitos entre o discurso crítico e a lógica das habilidades.

Embora os documentos normativos vigentes estabeleçam diretrizes importantes, eles, por si sós, não garantem uma educação crítica e emancipatória para os estudantes da EJA. Ainda que haja esforços locais e avanços no reconhecimento da Educação Física nessa modalidade de ensino, o contexto nacional permanece marcado por políticas curriculares que negligenciam as especificidades da EJA e de seus sujeitos históricos. Esse cenário reforça a necessidade de manter o debate ativo e de promover ações concretas que consolidem uma educação cada vez mais inclusiva, significativa e transformadora.

Diante desse contexto, torna-se imprescindível a continuidade do debate e a implementação de políticas educacionais que valorizem a Educação Física na EJA, considerando a diversidade do público e as particularidades dessa modalidade. Para isso, é essencial assegurar recursos adequados, formação continuada dos docentes e condições

estruturais apropriadas, garantindo a qualidade do ensino, a permanência dos estudantes e, conseqüentemente, sua formação integral e inclusão social, por meio do ensino da cultura corporal..

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Eliane Maria; MARTINELLI, Telma Adriana. **Apropriações da teoria histórico cultural na educação física**. Pro-posições, Campinas – SP, V. 29, N. 3 (88) | set./dez. 2018.
- ALVES, G. E. P; MONTAGNOLI, G. A. **Educação de jovens e adultos e teoria históricocultural: por uma aprendizagem que promova o desenvolvimento humano**. 2017. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/glciaelenpelizer.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2025
- ALVES, J. D.; MACIEL, M. G. A percepção dos alunos idosos da educação de jovens e adultos sobre a importância da educação física para a promoção da saúde. **Revista Mineira Educação Física**, n. 1, p. 390-397, 2012
- ANDERY, M. A. P. A. *et al.* Para compreender a ciência – uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro, Editora Garamond, 2007.
- ANDRADE JÚNIOR, Sérgio Henrique Noblat de et al. O ensino da educação física na EJA: uma análise a partir de falas dos professores. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, 2021.
- ARAÚJO, J. C. S. **Sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos**. São Paulo: Editora Papirus, 1999.
- ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: Soares, L.; Giovanetti, M. A.; Gomes, N. L. (Orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 4. ed., 296p.
- ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- AZEVEDO, Lavine Jordane Queiroz de; FIRMINO, Simone Gomes. **Os processos históricos da feminização da profissão docente: uma análise no interior do Estado de Goiás**. 2019
- BARBOSA, Adriana Ferreira. **Desafios enfrentados nas aulas de educação física na EJA no sertão paraibano: um relato de experiência**. Sousa, 2017. 51 p.
- BARROS, Joyce Mariana Alves et al. A Educação Física traçando caminhos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Corpus et Scientia**, v. 10, n. 2, p. 33-48, 2014.
- BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. esp. p. 1367-1382, dez. 2015.
- BENVEGNÚ JÚNIOR, Arnaldo Elói. "Educação Física Escolar no Brasil e seus Resquícios Históricos." **Revista de Educação IDEAU**, vol. 6, nº 13, janeiro-julho 2011, p. 4.
- BETTI, Mauro. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista brasileira de educação física escolar**, ano IV, v. 1, p. 155-175, 2018.
- BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BISSOLI, S.C.A: Evasão escolar: o caso do Colégio Estadual Antonio Francisco Lisboa. Disponível em:<<http://www.repositorio.seap.pr.gov.br/arquivos/File/artigos/educaçãoescolar.pdf>>. Acesso em: 02 de setembro de 2024.

BORGES, Ana Paula dos Anjos de Souza; ALVES, Carla Jovina de Oliveira; CARVALHO, Ana Jovina Oliveira Vieira de. *Fatores que contribuem para a juvenilização na EJA. Pesquisa e Ensino*, Barreiras (BA), Brasil, v. 2, p. 1-23, 2021.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação Física escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime.; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (Org.).

BRANDÃO, C. R. **O que é Método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular na escola cidadã. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002a.

BRASIL, Samara Oliveira. **Memória e ressignificação do corpo na Educação de Jovens e Adultos: jogos, danças e brincadeiras**. 2023. 181p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, Conselho Nacional de Educação. Brasília (DF): 2017.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 4/2010**, aprovado em 9 de março de 2010. Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: CNE, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/15074-ceb-2010-sp-1493348564>. Acesso em: 30 mar. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 6/2010**, aprovado em 7 de abril de 2010 - Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: CNE, 2010b. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN62010.pdf?query=PLENA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN62010.pdf?query=PLENA). Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 7/2010**, aprovado em 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE, 2010c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 28 mar. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2/2010**, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Brasília: CNE, 2010d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2 mar. 2024.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 3/2010**, de 5 de julho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: CNE. 2010e. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category\\_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 2 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. **Documento base do PROEJA: Formação Inicial e Continuada/ Ensino Fundamental**. Brasília, 2007.

BRASIL. **LDB- Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2017a.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 - Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília: Congresso Nacional, 2014. Disponível em: <https://goo.gl/rUDAuz>. Acesso em: 06 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 1961 Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)> Acesso em 16 de junho 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Legislação citada anexada pela Coordenação de Estudos Legislativos – CED. 1971. Revogada pela Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 16 de junho 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 25 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria da Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos; segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: Educação Física: volume 3**, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_livro\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf). Acessado em: 25 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ideb 2023: Resultados e Análises**. Brasília: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **O que muda no ensino médio a partir de 2025**. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025#:~:text=A%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,a%20reforma%20do%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 5 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano\\_nacional\\_educacao\\_2014-2024\\_2ed.pdf?sequence=8](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/20204/plano_nacional_educacao_2014-2024_2ed.pdf?sequence=8). Acesso em: 21 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja**. Documento Base. Brasília, Distrito Federal: MEC, 2007. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja\\_medio.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf). Acesso em 16 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: primeiro segmento do ensino fundamental**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2001b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_livro\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf). Acesso em: 8 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_livro\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_livro_01.pdf). Acesso em: 8 jun. 2024

BRASIL. Ministério da Educação/SETEC. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos, VCONFINTEA - Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. Hamburgo, jul. de 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em: 10 jul. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília : MEC/SEF, 1998.

BUENO, Olga Mara. **Escolarização de Jovens e Adultos com deficiência intelectual contribuições da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento pedagógico**. Ponta Grossa, 2022.

CABRAL, P.; VIGANO, S. M. M. Políticas públicas em educação para formação de professores na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais**, João Pessoa, v. 2, n. 1, p. 201-220, jul. 2017. Doi: 10.22478/ufpb.2525-5584.2017v2n1.31751.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**. v. 46 n. 161 p. 802-820, jul.-set. 2016.

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

CARÍA, Neide Pena; OLIVEIRA, Sandra Maria da Silva Sales. **Avaliação em larga escala e gestão da qualidade da educação**. *Revista de Ciências Humanas-Educação, FW*, v. 26, pág. 22-40, jul. 2015.

CARVALHO, Rosa Malena. Educação física na educação de jovens e adultos. **Revista Lugares de Educação**, v. 3, n. 5, p. 37-49, 2013.

CARVALHO, Roseli Vaz. A juventude na educação de jovens e adultos: uma categoria provisória ou permanente? In: **IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA**. PUCPR. 26 a 29 de outubro. 2009.

CASSIO, Fernando; CATELLI JÚNIOR, Roberto. (Orgs.) **Educação é a base? 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. 19. ed. Campinas: Papyrus, 2013.

- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: A história que não se conta.** 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. 225 p.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** 12. ed. Campinas: Papirus, 2006.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** 4ª ed. Campinas: Papirus, 1994.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta.** Campinas (SP): Papirus, 1989.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil. A história que não se conta.** 18. ed. Campinas-SP: Papirus, 2010.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Os impactos da reforma educacional na Educação Física brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** v. 19, n. 1, p. 20-33, set. 1997.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física: polêmicas do nosso tempo.** Campinas: Autores Associados, 1998, 93p.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** Cortez, 1992.
- COLETIVO DE AUTORES. **metodologia do Ensino da Educação Física.** São Paulo: Conceição, W. L. da; Silva, C. C. M. (2021). Educação Física e Educação de Jovens e Adultos: Uma Revisão Sistemática. *Cenas Educacionais*, v.4, n. e 11151, p. 1-28. Cortez, 1992.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 200 p.
- CORRÊA, Luis Oscar Ramos. **Fundamentos Metodológicos em EJA I.** Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008.
- CORREIA, J. A.; FIDALGO, F.; FIDALGO, N. R. A avaliação como trabalho e o trabalho da avaliação. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 33, p. 37-50, 2011.
- Costa Santos, A., & Coutinho, D. J. G. (2024). **Resumo da vida de Paulo Freire.** *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 10(5).
- COSTA, Yngrid Karolline Mendonça; PASINI, William da Silva. **A Importância do Ler e Escrever na EJA: relato com uma turma do interior paulista.** In: MIGUEL, José Carlos; BERSI, Rodrigo Martins (org.). *Educação de Jovens, Adultos e Idosos: marcos conceituais, práticas e políticas.* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 377-398
- CUNHA, Maria Isabel da. Discência/Doscência. In: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire.* Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 123-124
- DAOLIO, Jocimar. *Educação Física Brasileira: Autores e atores da década de 1980.* Campinas: Papirus, 1998.
- DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 08, 2004.
- DARIDO, Suraya. C.; SANCHES NETO, Luiz. O contexto da educação física na escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. (Coord). *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica.* Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005, p. 1 - 24.
- DECI, E. L., RYAN, R. M. **Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.** New York: The Guilford Press, 2017

DEVIDE, Fabiano Pries. EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO PRIMEIRO SEGMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL: Contribuições para um Debate. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 19, 2002. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/965>. Acesso em: 8 mar. 2025.

DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, 2010.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, n. 55, p. 58-77, novembro/2001.

DI PIERRO, Maria Carla. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. In: Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n.92, p. 1115-1139, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Oct. 2005. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&td=S010173302005000300018&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&td=S010173302005000300018&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 jun. 2024.

DIAS, A. R. **Inclusão e Educação: Desafios e Possibilidades**. São Paulo: Editora XYZ, 2017.

Diversidade, 2009. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos- VI CONFINTEA**.

DOURADO, Daniela Lopes Oliveira; ROCHA, Ana Karine Loula Torres; MORAIS, Cinara Barbosa de Oliveira; BASTOS, Maria de Fátima Sudré Andrade. Direito à educação: a invisibilidade da EJA na BNCC. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)** - UESB-Itapetinga, v. 2, n. 1, p. 216-218, set. – dez. de 2021. ISSN 2763-5716.

DOURADO, Daniela Lopes Oliveira; TORRES ROCHA, Ana Karine Loula; MORAIS, Cinara Barbosa de Oliveira; BASTOS, Maria de Fátima Sudré Andrade. *Direito à educação: A invisibilidade da EJA na BNCC*. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)** - UESB-Itapetinga, v. 1, set.-dez. 2021. ISSN: 2763-5716.

DOURADO, L. F.; AGUIAR, M. Â. DA S. Apresentação. In: **Educação e & Sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Educação e Sociedade (CEDES).“Dossiê Políticas Educacionais”,n.º 75, 2001.

DULZ, Simone Mara: **A construção da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos na perspectiva histórico cultural**. Instituto Federal Santa Catarina 2015 . Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/351> Acesso em: 08/12/2023.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do Jogo**. (tradução de Álvaro Cabral) SP. Ed. Martins Fontes, 1998.

ENGELS, F.; MARX, K. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). São Paulo: Boitempo, 2007.

ESCOBAR, M. O. Cultura Corporal na escola: tarefas da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano VII, n. 08, Dezembro, 1995.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. **Método Paulo Freire: A Reinvenção de um Legado**. Brasília: Liber Livro Editora, v. 2, 2011.

- FERNANDES, Rosângela Maria; GOMES, Vilisa Rudenco. **FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EJA:: DESAFIOS E POSSIBILIDADES**. Repositório IFSC, [s. l.], p. 1-18, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/461/FORMA%C3%87%C3%83O%20DOS%20PROFESSORES%20DA%20EJA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 março. 2025.
- FERREIRA, L.O.F.; DE PAULA, J.A. Um diálogo entre a educação física e a eja: os corpos dos educandos e educadores. **Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, set. 2011.
- FILHO, José Elesbão Duarte ; COSTA, Renato Pontes Costa. Aprender ao longo da vida — direito humano, direito social e subjetivo, formação política: (inter)faces da educação no Brasil e no mundo. **Revista Teias** • v. 25•n. 77 • abr./jun. 2024.
- FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FRANCHI, Silvester; GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. **Juvenilização da EJA: repercussões na Educação física**. *Motrivivência, Florianópolis/SC*, v. 30, n. 53, p. 209-225, maio 2018.
- FRAPORTI, Katiane; MULLER, Giane Carla Kopper. *A educação física e a vivência corporal dos alunos da EJA de São Miguel do Oeste* .<https://repositorio.ifsc.edu.br/manipular/123456789/445> . Acesso em: 07 jan. 2025.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a
- Freire, Paulo. (1979). **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2002.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Olho D'água, 1997.
- FREITAS, D. N. T. de. **A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- FREITAS, M. T. de<sup>a</sup> (org). **Vygotsky um Século Depois**. Juiz de Fora: EDUF JF, 1998.
- FREITAS, P. R.; COSTA, J. S.; MENEZES, A. L. A Educação Física como espaço de descontração e alívio de tensões na EJA. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 14, n. 2, p. 77-89, 2019.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira** (org.) Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
- FURTADO, Renan Santos; BORGES, Carlos Nazareno Ferreira. Educação Física na BNCC: muitas tensões, alguns avanços e perspectivas possíveis. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 49, e133596, 2024.
- FURTADO, Renan Santos; COSTA, Gustavo Henrique Oliveira. Perspectiva docente sobre as “repercussões” da Base Nacional Comum Curricular na formação de professores de Educação Física. **Revista Cocar**, v. 28, jan./abr. 2020, pág. 681-701.
- GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

GALVÃO, Z.; RODRIGUES, L.H.; SANCHES NETO, L. **Cultura corporal de movimento**. In: DARIDO, S.C. e RANGEL, I.C.A. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica (coord.). Rio de Janeiro. Guanabara Koogan. 2015.

GANDERELA, Larissa; SILVEIRA, Bianca Raquel dos Santos; SILVA, Beatriz Barreto e; SANTANA, Josefa Grazielle Santos; SANTOS, Laís Vitória Souza Silva; MEZZARROBA, Cristiano. **Influências, implicações e resquícios das proposições didático-pedagógicas críticas da Educação Física escolar brasileira na Base Nacional Comum Curricular**. *Caderno de Educação Física e Esporte*, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 3, p. 125-133, set./dez. 2021.

GARCIA, Heloisa Helena Genovese de Oliveira. **Adolescentes em grupo: aprendendo a cooperar em oficina de jogos**. 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

Gil, AC (2008). **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social** . São Paulo: Atlas.

GUCKERT MARQUEZ, Nakita Ani; GODOY, Dalva Maria Alves. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa** . *Revista Educação Popular* , Uberlândia, v. 2, pág. 25-42, maio-ago. 2020.

HADDAD, E. DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai-ago., 2000.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio-ago. 2000. Doi: 10.1590/S0102-88392000000100005

HORTA NETO, João Luiz. IDEB: limites e usos do indicador. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina; TAVARES, Marialva Rossi (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 149-161.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Brasil ainda possui 11,4 milhões de analfabetos. Disponível em: <https://globalesg.com.br/noticia/1204/brasil-ainda-possui-11-4-milhoes-de-analfabetos-afirma-ibge>. Acesso em: 22 jun. 2024.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. **Censo Demográfico 2022: Resultados Preliminares**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 08 Setembro de 2024.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. **Cidades: Maringá**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 7 jun. 2024.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; MOREIRA, Evando Carlos. A educação física escolar na BNCC: avanços e desafios. **Corpoconsciência**, v. 27, e15228, p. 1-14, 2023.

IPARDES -INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL - **Caderno Municipal do Município de Maringá**, (2024). Disponível em:<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?municipio=87000&btOk=ok>. Acessado em 08 de junho de 2024.

LAFFIN, M. H. L. F. **A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos.** Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, p. 210-228, jan./abr. 2012.

Lages, R. C. L., Machado, J. A., & Sant'ana, R. M. T. (2024). AVANÇOS E DESAFIOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO BRASIL. *Cadernos Cajuína*, 9(2), e249224. <https://doi.org/10.52641/cadcajv9i2.269>

Lakatos, EM e Marconi, MA (2003). **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas.

LEONTIEV, A.N. **Actividad, Conciencia y Personalidad.** Ediciones Ciencias del Hombre. Buenos Aires: Argentina, 1978.

LEONTIEV, Alexis, 1904-1979. **O desenvolvimento do psiquismo** / Alexis Leontiev; [tradutor Rubens Eduardo Frias]. – 2. ed.-- São Paulo : Centauro, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2001.

Lima, A. P. F. de, Silva, C. A. da, Baena, R. A., & Periotto, T. R. C. (2022). **Inclusão e Contribuições do Esporte *Shuffleboard* na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de Maringá, PR.** In J. B. Ferreira Correia & C. M. Leão Junior (Orgs.), (1a ed.). Maringá, PR: Editora Clube dos Recreatores.

LIMA, A.P. O lugar da educação física na educação de jovens e adultos: discutindo a exclusão e as possibilidades. Anais do XIX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte/CONBRACE e VI Congresso Internacional de Ciências do Esporte/CONICE, Vitória- ES, Set. 2015.

LIMA, Alana. O lugar da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: discutindo a exclusão e as possibilidades. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 19. Congresso Internacional de Ciências do Esporte 6, 2015, Vitória. **Anais eletrônicos...** Vitória: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2015. p. 1-17. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewFile/7686/4028>>. Acesso em: 09. março .2025.

LIMA, Allan Benevides.; SILVA, Ana Maria.; MARINHO, Isabel Cristina.; OLIVEIRA, Osvaldo; CARVALHO, Rosa Malena. In. CARVALHO, Rosa. Malena. (Org.) **Educação Física escolar na educação de jovens e adultos.** Curitiba: CRV, 2011. p. 37-55.

LIMA, P. R., SILVA, J. F. Desafios e perspectivas para a Educação Física na EJA: Um estudo sobre infraestrutura e motivação. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, 25(2), 45- 60, 2019.

LIMA, Rubens Rodrigues. **Para compreender a história da educação física.** Educação e Fronteiras On-Line, Dourados/MS, v. 2, n. 5, p. 149-159, maio/ago. 2012.

LIMA, Sílvia Bandeira da Silva. **A Educação física nos centros municipais de educação infantil de Maringá: avanços a partir da Lei Municipal Nº 8392/2009.** F. 126. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

LUCCHESI, Graziela Rosa da Silva. **Educação de jovens e adultos e psicologia histórico cultural:** a centralidade do trabalho na aprendizagem e no desenvolvimento de trabalhadores precariamente escolarizados. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba-PR, 2011.

MAIA, Divanalmi Ferreira; FARIAS, Álvaro Luís Pessoa de; OLIVEIRA, Marcos Antonio Torquato de. Jogos e brincadeiras nas aulas de educação física para o desenvolvimento da criança. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité, v. 3, n. e8623, p. 1-17, 2020.

MANZINI, E.J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais...** Bauru: USC, 2004. CD-ROOM. ISBN:85-98623-01-6. 10p.

MARINGÁ (2020). **Currículo para a Educação de Jovens e Adultos de Maringá**. Maringá: Secretaria Municipal de Educação.

MARINHO, Inezil P. **Educação Física, Recreação, Jogos**. 2ª ed. São Paulo: Cia Brasil, 1971.

MARQUEZ, Nakita Ani Guckert; GODOY Dalva Maria Alves :Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa . **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42, maio-ago. 2020 .

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico Martineli. **A educação física e a cultura no contexto da crise estrutural do capital: divergências teóricas e suas raízes filosóficas**. 413 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Mário Luiz Neves de Azevedo. Maringá, 2013.

MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. **Educação Física, currículo cultural e a Educação de Jovens e Adultos: novas possibilidades**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

MARTINS, M. L.; NOMA, A. K. **A influência das idéias neoliberais na educação atual: interlocução com o relatório Jacques Delors e os PCNs**. In: Jornada do HISTEDBR: Região Sul, II., Ponta Grossa e Curitiba. A produção em história da educação na Região Sul do Brasil. Anais... Campinas: HISTEDBR, 2002.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política: livro 1**. 15. ed. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MAZZOTTI, T. B.; PEREIRA G. M. **Representações sociais de Educação Física por alunos trabalhadores do ensino noturno**. Rio Claro: Motriz, 2008.

MEDEIROS, Blenda Carine Dantas De et al.. **Processos de ensino e aprendizagem de jovens e adultos: contribuições da teoria histórico-cultural**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62191>>. Acesso em: 06/12/2023

MELLO, M. A. **A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores: educação infantil e educação física**. Tese de Doutorado em Educação – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2001.

MELO, J. **Educação de Jovens e Adultos: Desafios e Propostas**. São Paulo: Editora ABC, 2018a.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 9-29.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio da pesquisa social**. In: DESLANDES, Suely Ferreira. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Maria Cecília de Souza Minayo (Org.). 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Minayo, MC de S. (2001). **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo: Hucitec.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Notas sobre a avaliação da qualidade de sistemas educacionais. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete Angelina; TAVARES, Marialva Rossi (Orgs.) **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – origem e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. v. 1. p. 137-148.

MOGNON, Jocemara Ferreira. Motivação para aprender na escola. *Psico-USF (Impr.)*, Itatiba, v.15, n.2, p.273-275. Mai./ago. 2010.

MOMMAD, Maicon Luiz. A História da Educação Física Escolar no Brasil: Leis e Decretos Norteadores. *Horizontes – Revista de Educação*, Dourados-MS, v. 14, 2020.

MOREIRA, Camila Mieli; PEREIRA, Juliana Martins. **O ENSINO DO CONTEÚDO ESPORTE NA ESCOLA: o olhar dos professores iniciantes e professores experientes**. Disponível em: <http://www.eefe.ufscar.br/upload/2.pdf>. Acesso em: 10/03/2025

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **A atividade pedagógica da Educação Física, a proposição dos objetos de ensino e o desenvolvimento das atividades da cultura corporal**. 2014. 293 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de PósGraduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

Nascimento, CP (2018). **Uma Educação Física Histórico-Cultural: os significados das atividades da cultura corporal como um problema geral de pesquisa para a área**. *Obutchénie: Revista de Didática e Psicopedagogia*, Uberlândia, MG, v. 2, pág. 339-363, maio/ago. 2018. ISSN: 2526-76477.

Neira MG, Gramorelli LC. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. *Revista Pensar a Prática*, Goiânia, 2017 abr.jun.;20:321---32, n.2.

NEIRA, M. G.; JUNIOR, M. S. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. *Motrivivência*, v.28, n.48, p.188-206, set. 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018.

NEVES, Joana d’Arc de Vasconcelos. Constituição da identidade docente na Educação de Jovens e Adultos. BRAGANÇA: UFPA/FACED, 2016. XVIII ENDIPE Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da Educação Brasileira.

NUNES, Clarice. **Ensino normal: formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

OLIVEIRA BELEZA, Janderlane; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. Contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *RECH - Revista Ensino de Ciências e Humanidades: Cidadania, Diversidade e Bem-estar*, Ano 4, Vol. IV, n. 2, jul.-dez. 2020, pág. 107-126. ISSN 2594-8806.

OLIVEIRA JUNIOR, João Roque de; MOREIRA, Láine Rocha. Análise da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos na escola municipal de ensino fundamental Brasil Novo – PA. In: Semana Acadêmica Campus X, 9, 2014, Altamira. **Anais eletrônicos...Altamira: Universidade do Estado do Pará, 2014. Disponível em [https://xi-semana-academica.webnode.com/\\_files/200000019-66fd067f70/Anais%20de%20Trabalhos%20Científicos%20Aceitos%20na%20XI%20Semana%20Acadêmica-2014.pdf](https://xi-semana-academica.webnode.com/_files/200000019-66fd067f70/Anais%20de%20Trabalhos%20Científicos%20Aceitos%20na%20XI%20Semana%20Acadêmica-2014.pdf)** Acesso em 09 março .2025.

OLIVEIRA, M. S., RIBEIRO, J. P., CASTRO, L. G. Práticas pedagógicas inclusivas em Educação Física: Conexão entre conteúdo e realidade dos alunos da EJA. *Revista de Práticas Educativas Inclusivas*, 8(1), 55-72, 2021.

OLIVEIRA, Maria Polyana Silva et al. Dança e saúde: discutindo sobre os principais benefícios da dança nos aspectos psicológicos em mulheres. **Revista de Educação, Saúde e Ciências do Xingu**, v. 1, n. 2, Mar., 2020.

OLIVEIRA, Rita de Cassia, SCORTEGAGNA Andressa Paola. **Fundamentos Teórico-metodológicos na Educação de Jovens e Adultos**. Ponta Grossa-PR. 2011, 122 p.. Disponível em: [www.seer.furg.br/momento/article/download/2440/2202](http://www.seer.furg.br/momento/article/download/2440/2202). Acesso em: 22 março. 2025.

OLIVEIRA, Yara Ferreira de. **Educação Física: uma invenção do capitalismo?** In: **IV Seminário Nacional Corpo e Cultura**, 2013, Goiânia. **Anais...** Goiânia: FE/UFG, 2013. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/4sncc/2013/paper/view/5748>. Acesso em: 22 fev.. 2025.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2005.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5.ed. São Paulo. Loyola, 1983.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PARANÁ. **Conselho Estadual de Educação. Deliberação no. 07/2001**. Curitiba: 2001.

PARANÁ. **Conselho Estadual de Educação. Deliberação no. 09/2001**. Curitiba: 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Educação Física**. Curitiba: SEED/ SUED/ DEB, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares do Paraná: Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED, 2018.

PASQUALINI, J.; EIDT,, N. M. A educação como produção da humanidade na criança: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. In: MAGALHÃES, C.; EIDT, N. M. (orgs.) **Apropriações teóricas e suas implicações na educação infantil**. Curitiba: CRV, 2019, p. 59-80. *Revista Motrivivência*, Ano XI, no. 13, Nov./1999.

PEREIRA, Marcio Do Nascimento et al..**Desafios das aulas de educação física com alunos da eja**. Anais do X CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/114602>>. Acesso em: 15/03/2025 23:23

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores: Desafios e Propostas para a EJA**. São Paulo: Editora GHI, 2012.

PRESTES, Z.; TUNES, E., NASCIMENTO, R, Lev Semionovitch Vigotski um estudo da vida e obra do criador da Psicologia Histórico Cultural. In LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.), **Ensino desenvolvimental vida pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia: Edufu 2013, p.47-63.

RABELLO, Sandra. Desigualdade social, longevidade, juventude idosa e a intergeracionalidade.In:CARVALHO, Rosa Malena (Org). **Educação física escolar na educação de jovens e adultos**. Curitiba: CRV, 2011. p. 59-69.

REICHARDT, Mirian; SILVA, Carolina. A importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Caderno Intersaberes**, v. 23, pág. 58-70, 2020.

- RIBEIRO, M. **Trabalho e Educação: Desafios na EJA**. Brasília: Editora ABC, 2013.
- RODRIGUES, Aneleyce Teodoro. Gênese e sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 135-147, jan. 2002.
- RODRIGUES, Lucas Rocha de Brito; PONTES, Tatiana Pinheiro de Assis. Paulo Freire na luta contra o fascismo: por uma pedagogia libertadora. *Revista Cocar*, v. 36, pág. 1-20, 2023.
- RODRIGUES, Renato Ribeiro; DE SOUZA, Paulo Henrique Alves. **Danças midiáticas e escola**: possibilidades de ensino e aprendizagem pela pedagogia histórico crítica. Goiás. In: Simpósio de estudos e pesquisas da FE/UFG. Junho de 2013.
- RODRIGUES, Zwinglio. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Considerações Históricas e Legislativas. 2011. Disponível em: <https://www.pedagogia.com.br/artigos/historicoelegislativo/index.php?pagina=0>. Acesso em: 10 set. 2024.**
- RODRIGUEZ, Glaucimara Oliveira; DUTRA, Alessandra; STORTO, Letícia Jovelina. Inclusão escolar na educação de jovens e adultos. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 1, pág. 243-259, jan./maio, 2017. Disponível em: <https://reeduc.ufscar.br/index.php/reeduc/article/view/1624/579>. Acesso em: novembro 2024.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- RUFATO, G; MARTINELLI, T. A. P; MONTEIRO, J. PEDAGOGIA HISTÓRICO CRÍTICA E A APROPRIAÇÃO NEOLIBERAL: a contradição nas políticas educacionais no município de Maringá-Pr. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 3, p. 1-17, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14i3.61347>.
- RUMMERT, S. M. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: o "novo" que reitera antiga destituição de direitos. *Revista de Ciências da Educação*, Lorena, SP, n. 2, p. 35-50, 2007. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/f134/e2dcbeeb8785d0ae17de80fd889c00e84f32.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- SALDANHA, Murillo. **Maringá conquista melhor nota do IDEB entre 5 maiores cidades do Paraná. 16 set. 2022. Disponível em: <https://www3.maringa.pr.gov.br/site/noticias/2022/09/16/maringa-conquista-melhor-nota-do-ideb-entre-5-maiores-cidades-do-parana/40415>. Acesso em: 7 jun. 2024.**
- SANCEVERINO, A. R.; RIBEIRO, I.; LAFFIN, M. H. L. **Estado do Conhecimento das Pesquisas sobre Aprendizagem de Pessoas Jovens e Adultas no Campo da EJA**. Perspectiva - Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 01-25, jan./mar. 2020.
- SANTOS, DENISE DIAS; ALMEIDA, NATÁLIA FRIZZO. A Educação De Jovens E Adultos (Eja) como Política Pública no Município de São Paulo (SP): Uma Revisão Bibliográfica. *Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ) V.9- N.22* Setembro Dezembro de 2020 - ISSN 2316-9303
- Santos, EE do N., & Silva, EA de A. (2019). *A educação física perante os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular: avanços ou retrocessos?* Disponível em: <http://200-98-146-54.clouduol.com.br/bitstream/123456789/2269/1/A->

educa%3%a7%3%a3o-f%3%adsica-perante-os-par% c3%a2metros-curriculares-ea-base-nacional-comum-curricular%20%281%29.pdf. Acesso em: 13 set. 2024.

SANTOS, L. F.; ALMEIDA, M. R. Práticas pedagógicas adaptadas em Educação Física para alunos da EJA. **Revista de Educação Física e Inclusão**, v. 12, n. 1, p. 25-38, 2020.

SANTOS, Santa Marli P. **O Lúdico na Formação do Educador**. Petrópolis. Ed. Vozes, 1997.

SANTOS, Sara dos; MADALÓZ, Rodrigo José. Percepções e significados das práticas corporais nas aulas de educação física escolar no ensino médio: o que dizem os educandos? **Rev. Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, p. 167-182, Set/dez., 2019.

SARTORI, A. Legislação, políticas públicas e concepções de educação de jovens e adultos. *In*: LAFIN, M. H. L. F. **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria B.; COSTA, Vanda Maria R. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

Secretaria de Educação de Maringá. **Levantamento mensal do setor de documentação escolar**. Maringá, SEDUC, maio de 2024.

Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SFORNI, M. S. de F.; GALUCH, M.T.B. Conteúdos escolares e desenvolvimento humano: qual a unidade? **Revista do programa de pós-graduação em Educação UNIMEP**, ano 13, m.2, p. 150-158, nov.2006.

SHIROMA, E.O.; CAMPO, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHUFFLE BORGES. **O Jogo**. Disponível em: <https://www.shuffleborges.com/o-jogo/>. Acesso em: 14 jul. 2024.

SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 16, p. 61-80, 2011.

SILVA, Jardiel Marcos Santos da; MONT'ALVERNE, Clara Roseane da Silva Azevedo. A trajetória da legalização da Educação Física nos anos iniciais. **Revista Saberes Docentes em Ação**, v. 7, n. 1, março 2023.

SILVA, Maurício R. **Exercícios de ser criança: o corpo em movimento na Educação Infantil**. *In*: ARROYO, Miguel; SILVA Maurício R. (Orgs).Corpo infância:Exercícios tensos de ser criança. Petrópolis, RJ: Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

SILVA, T. **Educação e Trabalho**: Desafios para a EJA. São Paulo: Editora DEF, 2015a.

SILVA, Thiago Barbosa da. **Pressupostos teóricos para o ensino de educação física e o desenvolvimento humano nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições da teoria históricocultural**. nº de folhas 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Telma Adriana Pacífico Martineli. Maringá, 2024.

SOARES, Carmem Lúcia et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física (Coletivo de Autores)**. São Paulo: Cortez, 2005.

- SOARES, Carmem Lúcia. *Educação Física: Raízes Europeias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- SOARES, Carmem Lúcia. *Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da Ginástica Francesa no século XIX*. Campinas, SP. Universidade Estadual de Campinas (tese de doutorado), 1996.
- SOARES, Carmem. L.; TAFFAREL, Celi N. Z.; VARJAR, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli O.; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, supl. 2, p. 6-12, 1996.
- SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. 144p.
- SORIANO, Gioran Nonato Rodrigues; FARIAS, Adriana Medeiros; FERNANDES, Maria Nilvane. As determinações do capital nas diretrizes operacionais da educação de jovens e adultos. *Jornal de Políticas Educacionais*. v. 17, e89353. mar. 2023.
- SOUSA, José Givaldo de; LIMA, Maria de Leane de; FARIAS, Wesley Alysson Gomes. A dança como elemento de expressão corporal e preconceito na escola, uma análise de gênero na prática pedagógica de escola pública. In: Educação e suas interdisciplinaridades. *Revista Exclusiva ESL Centro Educacional*, Campina Grande, 2021.
- SOUTO, Debora Luppi. **Formação Contínua de Professores da Educação Infantil: Em foco, as práticas pedagógicas com o movimento corporal na primeira infância**. 419f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Heloisa Toshie Irie Saito. Maringá, 2023.
- SOUZA, M. A. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: Ibpx, 2007.
- SOUZA, Marcelo Luiz de. **Ressignificação de temas geradores na educação física da EJA: das situações limite aos inéditos viáveis**. 2023. 167p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2023.
- SUDBRACK, Edite Maria; COCCO, Eliane Maria. **Avaliação em larga escala no Brasil: potencial indutor de qualidade?** *Roteiro*, Joaçaba, v. 2, pág. 347-370, jul./dez. 2014.
- TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. *A Revista Brasileira de Educação Física e Desportos (1968–1984) e a experiência cotidiana de professores da Rede Municipal de Ensino de Curitiba: entre a adesão e a resistência*. Doutorado em História e Filosofia da Educação. PUC/São Paulo, 2001.
- TALMAG, J. M. A. ., PORDEUS, M. P. ., & MENESES, M. V. C. de . **Educação de Jovens e Adultos (Eja): Trajetória Histórica no Brasil e os desafios no cotidiano**: Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v. 6.n.12, dez. 2020.
- TRAVITZKI, Rodrigo. Qual é o grau de incerteza do IDEB e por que isso importa? *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 107, abr./jun. 2020.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
- TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; MARTÍNEZ, A. M. **Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo**. *Linhas Críticas*, v. 12, p. 109-130, 2006.p.117

- VARGAS, P.G.; GOMES, M.F.C. **Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos**. Educ. Pesquisa, São Paulo, Ahead of print, abr, 2013.
- VASCONCELOS, Carolina de Moura; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira; MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **Eccos-Revista Científica**, São Paulo, n. 58, p. 1-18, e10726, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n58.10726>.
- VEIGA, M. I. P. Professor: sua prática tecnológica na EJA. **Multidebates**, v. 5, n. 4, p.133-139, 2021.
- VIGOTSKI, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Ridendo Castigat Mores, 2001.
- VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKY, Lev S. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra - São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKI, L. V. **OBRAS ESCOGIDAS V. Fundamentos de defectologia**. Ed. Pedagógica, Moscú, 1983.
- VYGOTSKY, L. S., (1984). *A formação social da mente* São Paulo: Martins Fontes.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.
- WIKIPÉDIA. *Shuffleboard*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Shuffleboard>. Acesso em: 30 mar. 2024.
- WINKLER, José Carlos. **A educação física na modalidade de educação de jovens e adultos**. 2002. 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional em [Educação Inclusiva]) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2022
- XAVIER, L. N. A Construção social e histórica da profissão docente. **Rev. Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 19, n. 59, p. 827-849, out/dez. 2014.
- XAVIER, Quelselise Rodrigues; MIGUEL, José Carlos. Educação de jovens e adultos na perspectiva da teoria histórico-cultural: a relevância social da aprendizagem na EJA. In: MIGUEL, José Carlos (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, práticas e políticas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 153-176. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-310-6.p153-176>.

**APÊNDICE A****Questionário sociodemográfico para professores regentes, professores de educação física, supervisores, coordenadores de educação física, gerente e assessora da Educação de Jovens e Adultos (EJA).**

1- Gênero:

Masculino ( )

Feminino ( )

2- Idade: \_\_\_\_\_ anos.

3- Escolaridade:

( ) Magistério.

( ) Ensino Superior Completo. Qual curso? \_\_\_\_\_

( ) Especialização. Qual curso? \_\_\_\_\_

( ) Mestrado. Área? \_\_\_\_\_

( ) Doutorado. Área? \_\_\_\_\_

4- Tempo de atuação profissional:

( ) 0 a 5 anos;

( ) 5 anos e 1 mês a 10 anos;

( ) 10 anos e 1 mês a 15 anos;

( ) 15 anos e 1 mês a 20 anos;

( ) Mais de 20 anos.

5- Trabalha em mais de uma escola?

( ) Não.

( ) Sim.

6- Jornada de trabalho: \_\_\_\_\_ Horas/Semanais

( ) Manhã;

( ) Tarde;

( ) Noite.

7- Exerce outras ocupações? \_\_\_\_\_

8- Nos últimos dois anos você fez curso de aperfeiçoamento, atualização ou especialização em sua área de atuação:

( ) Não.

( ) Sim.

Em qual área: \_\_\_\_\_

9- Quanto tempo(anos) trabalha com a EJA? \_\_\_\_\_ anos

10- Porque escolheu trabalhar na EJA?

**APÊNDICE B****Questionário sociodemográfico para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).**

1- Gênero:

Masculino ( )

Feminino ( )

2- Idade: \_\_\_\_\_ anos.

3-Estado Civil:

( ) Solteiro(a)

( ) Casado(a)

( ) Divorciado(a)

( ) Viúvo(a)

( ) Outro

4- Tem filhos(as)?

Sim ( ) Quantos? \_\_\_\_\_

Não ( )

5- Você está trabalhando atualmente?

( ) Sim

( ) Não

6-Em caso afirmativo, qual é a sua ocupação atual? \_\_\_\_\_

7- Com que idade ingressou na vida escolar? \_\_\_\_\_

8-Você precisou parar de estudar?

Sim ( ) Por quê? \_\_\_\_\_

9-Quantos anos de idade você tinha quando deixou de frequentar a escola regular? (Marque apenas uma resposta)

( ) Menos de 10 anos.

( ) Entre 10 e 14 anos.

( ) Entre 15 e 18 anos.

( ) Entre 19 e 24 anos.

( ) Entre 25 e 30 anos.

( ) Mais de 30 anos.

( ) Não deixei de frequentar.

( ) Não frequentei

10-Qual foi o principal motivo que o(a) levou você voltar a estudar?

11-Quais são os principais desafios que você enfrenta ao frequentar a EJA?

12-Quais são seus objetivos ou metas ao frequentar a EJA?

## APÊNDICE C

### **Entrevista semiestruturada para professores regentes, supervisores, coordenadores de educação física, gerente e assessora da Educação de Jovens e Adultos (EJA).**

**1-**Sobre a implementação da Educação Física na EJA de Maringá, PR:

**a)** Como você avalia o processo de implementação da Educação Física na EJA a partir de 2017? Quais foram os principais desafios enfrentados?

**b)** Quais avanços importantes você percebeu desde a inclusão da Educação Física na EJA?

**2-** Sobre a relevância da Educação Física na EJA:

**a)** Qual é a sua visão sobre o papel da Educação Física na formação e no desenvolvimento dos estudantes na EJA?

**b)** Como a Educação Física contribui para o desenvolvimento humano dos alunos na EJA? Quais são os benefícios percebidos?

**3-**Quais são os principais benefícios que você acredita que os estudantes da EJA podem obter por meio da participação regular nas aulas de Educação Física?

**4-**Quais são os desafios que você identifica em relação à implementação obrigatória da Educação Física na EJA? E como esses desafios podem ser superados?

**5-**Como você acredita que as políticas educacionais poderiam melhorar o ensino de Educação Física na EJA?

## APÊNDICE D

### Entrevista semiestruturada para professores de educação física.

1-Sobre a implementação da Educação Física na EJA de Maringá, PR:

a) Como você avalia o processo de implementação da Educação Física na EJA a partir de 2017? Quais foram os principais desafios enfrentados?

b) Quais avanços importantes você percebeu desde a inclusão da Educação Física na EJA?

2- Sobre a relevância da Educação Física na EJA:

a) Qual é a sua visão sobre o papel da Educação Física na formação e no desenvolvimento dos estudantes na EJA?

b) Como a Educação Física contribui para o desenvolvimento humano dos alunos na EJA? Quais são os benefícios percebidos?

3-Quais são os principais desafios que você enfrenta ao lecionar Educação Física para alunos da EJA?

4-Os estudantes participam das aulas de Educação Física?

Sim (  ) Não (  ) Por quê? \_\_\_\_\_.

5- Existe uma base teórica que orienta o planejamento da Educação Física na EJA e suas ações pedagógicas? (  ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_ (  ) Não

6- Quais são os principais conteúdos ensinados na Educação Física na EJA e como são selecionados e organizados? Além disso, como esses conteúdos são transmitidos e aplicados em sala de aula para promover uma aprendizagem?

6-Quais conteúdos você percebe que eles mais gostam?

7-Quais são os principais benefícios que os estudantes da EJA podem obter por meio da participação regular nas aulas de Educação Física?

08-Quais são os desafios que você identifica em relação à implementação obrigatória da Educação Física na EJA? E como esses desafios podem ser superados?

09-Quais atividades ou abordagens na Educação Física você acha mais interessantes ou relevantes para alunos da EJA?

10- Quais as metodologias, recursos e estratégias que você utiliza nas aulas de Educação Física na EJA? Existe uma metodologia específica?

11- Como você realiza a avaliação da aprendizagem dos conteúdos da Educação Física para os alunos da EJA?

## **APÊNDICE E**

### **Entrevista semiestruturada para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).**

**1-** Você pode compartilhar um pouco sobre sua experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Maringá, PR? Há quanto tempo você está matriculado?

**2-** Você participa das aulas de Educação Física?

Sim ( ) Não ( ) Por quê? \_\_\_\_\_.

**3-** Você gosta das aulas de Educação Física, por quê?

**4-** O que motiva a participar das aulas de Educação Física?

**5-** Durante as aulas de Educação Física, quais atividades você mais gosta de fazer?

**6-** Quais são os principais benefícios que você acredita obter ao participar das aulas de Educação Física?

**7-** Pode descrever uma experiência positiva que teve nas aulas de Educação Física na EJA? O que se tornou especial?

## APÊNDICE F

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo (la) a participar da pesquisa intitulada “**ANÁLISE DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): PERCEPÇÕES DE PROFESSORES, ALUNOS E GESTORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARINGÁ, PR**”. O trabalho em questão, foi desenvolvido para a obtenção do título de Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPE da Universidade Estadual de Maringá - UEM e do Grupo de Estudos em Educação e Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal (GEPPECC/CNPq), pelo Pós-Graduando Celso Aparecido da Silva, orientado pela Professora Dr<sup>a</sup>. Telma Adriana Pacifico Martineli.

O **objetivo da pesquisa** é analisar a contribuição da educação física na educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Maringá-Pr para o desenvolvimento dos estudantes desta modalidade de ensino, com vistas a construir uma argumentação em defesa de sua obrigatoriedade no currículo municipal. Para isto, a **sua participação** na pesquisa será feita por meio do preenchimento de um questionário sociodemográfico, e pela participação em uma entrevista semiestruturada **individual e voluntária** realizadas na modalidade presencial.

A **entrevista** conta com pontos direcionadores que serão voltadas para diálogos **sobre a importância da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o desenvolvimento humano**. A data e horário será organizada dentro do cronograma do pesquisador para serem possíveis para você. Quanto ao local em entrevistas presenciais, a pesquisador poderá ir ao seu encontro. Por se tratar de **entrevistas semiestruturadas**, as questões direcionadoras elaboradas pelo pesquisador serão disponibilizadas juntamente com este termo, de forma impressa e também digitalizado, possibilitando-lhe ter consciência prévia sobre os tópicos e decidir sobre sua participação no ato do encontro, aceitando ou não.

É importante ressaltar que todas as pesquisas envolvendo seres humanos podem apresentar riscos, embora isso não signifique que tais riscos ocorram necessariamente. Dentre os riscos desta pesquisa destacam-se cansaço, incômodo, aborrecimento e desconforto ao abordar questões relacionadas aos relacionamentos anteriores.

Para minimizar tais riscos e desconfortos, salientamos que as perguntas formuladas na pesquisa são elaboradas com o máximo de respeito. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Em relação aos resultados da pesquisa, estes serão divulgados em publicações, como revistas, anais de eventos e livros, sem identificar os participantes. Quanto aos benefícios, esperamos que a aplicação desta pesquisa promova debates e discussões enriquecedoras sobre os temas envolvidos e contribua para um melhor entendimento dos assuntos. Além disso, a participação do entrevistado(a) será de grande valia para a realização da dissertação de mestrado do pesquisador.

Também é um direito seu receber o retorno sobre sua participação. Então, se você tiver interesse, preencha o seu telefone e/ou e-mail no campo “**CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO**”. Assim, quando este estudo terminar, vocês receberão informações sobre os resultados obtidos.

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser sanada com os pesquisadores, conforme o endereço a seguir:

1 **Coordenadora: Telma Adriana Pacifico Martineli**

Endereço: Rua Antônio Octávio Scramim, 1770, Zona 6 Maringá/Paraná  
Telefone/e-mail: (44) 99917-2763 e-mail: tapmartineli@uem.br

2 **Pesquisador: Celso Aparecido da Silva**

Endereço: Rua Jesus de Nazaré, Conjunto Bom Pastor -89-B Sarandi/Paraná  
Telefone/e-mail: (44) 98811-6040, e-mail: pg405030@uem.br

Você também podem entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Maringá, responsável por avaliar este estudo.

Este Comitê é composto por um grupo de pessoas que atuam para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a função de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética.

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

***Comitê Permanente de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da UEM (COPEP):  
Av. Colombo, 5790, PPG, sala 4, CEP 87020-900. Maringá-Pr. Telefone: (44) 3011-4597,  
e-mail: copep@uem.br. Atendimento: 2ª a 6ª feira das 13h30 às 17h30.***

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada, entregue a você.

Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isso deve ser feito por ambas (pelo pesquisador e por você), de forma a garantir o acesso ao documento completo.

## **CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que fui devidamente esclarecida/o e concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa realizada pelo Mestrando **Celso Aparecido da Silva** e coordenada pela Professora Dra. **Telma Adriana Pacifico Martineli**.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ de \_\_\_\_ 2023.

Assinatura da/o participante

Página 2 de 3

**Eu, Celso Aparecido da Silva**, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

\_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_ de \_\_\_\_ 2023.

Assinatura do pesquisador

Página 3 de 3



## APÊNDICE H



### AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA PARA O COMITÊ DE ÉTICA

Autorizamos o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Análise Do Ensino Da Educação Física Na Educação De Jovens e Adultos (EJA): Percepções De Professores, Alunos e Gestores da Rede Municipal de Ensino de Maringá, Pr que faz Programa de Pós-Graduação em Educação - PPE da Universidade Estadual de Maringá – UEM e do Grupo de Estudos em Educação e Políticas e Práticas Pedagógicas da Cultura Corporal (GEPPECC/CNPq), a ser desenvolvida pelo pesquisador Celso Aparecido da Silva, sob a supervisão da Professora Dr<sup>a</sup>. Telma Adriana Pacifico Martineli. O objetivo é analisar a contribuição da educação física na educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Maringá-Pr para o desenvolvimento dos estudantes desta modalidade de ensino, com vistas a construir uma argumentação em defesa de sua obrigatoriedade no currículo municipal.

Assim sendo, foi me garantido que: 1) Os dados serão usados unicamente para fins científicos. 2) Em nenhum momento da pesquisa os nomes e imagens dos participantes serão divulgados. 3) Os participantes podem a qualquer momento desistir da participação em ser penalizado fisicamente, financeiramente e moralmente. 4) Ao final da pesquisa, se for do interesse da instituição, teremos livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir dos dados com o pesquisador. Caso queira entrar em contato com o pesquisador responsável, poderei fazê-lo pelo número (44) 44 98811-6040.

Desta forma, uma vez lido e entendido os esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, AUTORIZO sua realização nas seguintes unidades: E. M. Nadyr Alegretti, E. M. Mariana Viana Dias, E. M. Angela V. Borin, E. M. José Marchesini e E. M Piveni Piassi de Moraes.

Maringá, 06 de Dezembro de 2023.

Diretora de Ensino  
Cyntia Danielle P. Gomes





**Universidade Estadual de Maringá**  
Centro de Ciências Humanas, Letras e  
Artes Programa de Pós-Graduação em  
Educação Mestrado e Doutorado em  
Educação



À Secretaria Municipal de Educação de Maringá  
Gerência da Educação de Jovens e Adultos (EJA)

### CARTA DE APRESENTAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins e a quem possa interessar, que o aluno **CELSO APARECIDO DA SILVA** encontra-se regularmente matriculado no Programa de Pós- Graduação em Educação – Mestrado em Educação (Homologação do Parecer CNE/CES 288/2015), sob a orientação da **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Telma Adriana Pacifico Martineli**, com ingresso em 24 de abril de 2023.

Por meio deste documento, solicitamos autorização para a realização da pesquisa acadêmica intitulada "**ANÁLISE DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): PERCEPÇÕES DE PROFESSORES, ALUNOS E GESTORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARINGÁ, PR**".

Requeremos autorização para a execução e coleta de dados em cinco unidades que oferecem a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Ensino de Maringá, PR. Ressaltamos que o caráter ético desta pesquisa assegura o sigilo das informações coletadas, garantindo a preservação da identidade e privacidade da instituição e dos profissionais entrevistados.

Além disso, destacamos que uma das metas desta pesquisa é o comprometimento do(a) pesquisador(a) em fornecer retorno dos resultados aos entrevistados. Ao mesmo tempo, solicitamos permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, de maneira ética e preservando o sigilo.

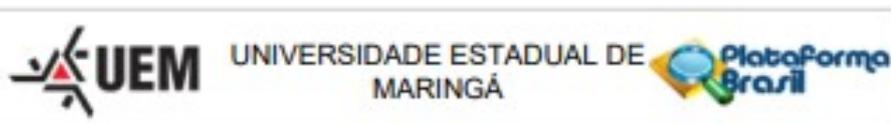
Agradecemos antecipadamente pela atenção dispensada e colocamos-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Cordialmente,

Profa Dra. Telma Adriana Pacifico Martineli.  
**Orientadora**

Celso Aparecido da Silva  
**Pesquisador**

## APÊNDICE J



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ANÁLISE DO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): PERCEPÇÕES DE PROFESSORES, ALUNOS E GESTORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MARINGÁ, PR.

**Pesquisador:** Telma Adriana Pacifico Martineli

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 76351923.1.0000.0104

**Instituição Proponente:** CCS - Centro de Ciências da Saúde

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.591.780

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (PPE/UEM), sob orientação da Professora Dra. Telma Adriana Pacifico Martineli, tendo como pesquisador o Mestrando Celso Aparecido da Silva. O referencial metodológico consiste em uma abordagem qualitativa, do tipo descritiva e exploratória, com abordagem na modalidade pesquisa de campo, Segundo Denzin e Lincoln (2006), envolvendo abordagem interpretativa do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. O estudo tem por objetivo analisar a contribuição da educação física na educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Maringá-Pr para o desenvolvimento dos estudantes desta modalidade de ensino, com vistas a construir uma argumentação em defesa de sua obrigatoriedade no currículo municipal. Assim, por abordar uma modalidade educacional não formal, com importância para pessoas que desejam concluir seus estudos mesmo após o ingresso ao mercado de trabalho ou fora da idade ideal, esta abordagem consiste em um projeto que apresenta relevância social e científica.

#### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo Primário é "Analisar a contribuição da educação física na educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Maringá-PR para o desenvolvimento dos estudantes desta modalidade de

**Endereço:** Av. Colombo, 5790, UEM-PPG, sala 4  
**Bairro:** Jardim Universitário **CEP:** 87.020-900  
**UF:** PR **Município:** MARINGÁ  
**Telefone:** (44)3011-4557 **Fax:** (44)3011-4444 **E-mail:** copecp@uem.br