

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM DIAGNÓSTICO EM ESCOLAS DO SUL DO RIO GRANDE DO SUL

Ms Edison Duarte Coelho¹
Ms^a Patricia Machado da Silva²,
Dr Mario Renato Azevedo Júnior³

¹ mestre em Educação Física pela UFPEL e professor da SME- Canguçu-RS

² Mestra em Educação Física pela UFPEL e professora da SME- Rio Grande-RS

³ Doutor em Epidemiologia (UFPEL) e professor da ESEF-UFPEL

Correspondência para: dhunga2@yahoo.com.br

Submetido em 01 de agosto de 2018.

Primeira decisão editorial em 08 de outubro de 2018.

Aceito em 30 de outubro de 2018

RESUMO

Na Educação Física, a literatura sobre a Educação de Jovens e Adultos é escassa, dessa forma se tornam relevantes investigações que possam contribuir com a intervenção profissional nessa área. O objetivo da presente investigação foi fazer um diagnóstico sobre as aulas de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos no ensino médio no sul do país, envolvendo questões sobre o professor, seu trabalho pedagógico e a estrutura física para as aulas. A pesquisa foi desenvolvida em caráter descritivo, utilizando-se de entrevista semiestruturada junto a nove docentes lotados em escolas públicas da região e questionário para a 5ª Coordenadoria Regional de Educação. Foi realizada análise de conteúdo e também o demonstrativo em números absolutos e proporções das variáveis sobre o grupo estudado. Como resultados, os esportes coletivos foram os conteúdos mais frequentes e a avaliação se concentrou na presença e participação nas aulas. Foi observada uma preocupação por parte dos professores em relação à falta de infraestrutura para o desenvolvimento das aulas. A escola deve considerar as especificidades do aluno trabalhador da EJA para que isso contribua para sua permanência e para que as aulas tenham mais significado para ele. Dessa forma, poderá reduzir alguns obstáculos desta modalidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Educação de Jovens e Adultos. Ensino Médio.

**YOUTH AND ADULT EDUCATION IN THE SOUTH OF RIO GRANDE DO SUL:
BETWEEN THE REAL AND THE POSSIBLE**

ABSTRACT

In physical education, the literature on youth and adult education is scarce, so that relevant investigations can contribute to the professional intervention in this area.. The objective was to make a diagnosis about the Physical Education classes in the Education of Young and Adults in high school, involving questions about the teacher, his pedagogical work and the physical structure for the classes. The research was developed in a descriptive character, using semistructured interview with nine teachers filled in public schools in the region and a questionnaire for the 5th Regional Education Coordination. Content analysis was performed as well as the demonstration in absolute numbers and proportions of the variables over the studied group. As a result, the collective sports were the most frequent contents and the evaluation focused on the presence and participation in the classes. There was a concern on the part of the teachers regarding the lack of infrastructure for the development of the classes. The school must consider the specificities of the working student of the EJA so that it contributes to its permanence and that the classes have more meaning for him. In this way, it may reduce some obstacles of this type of teaching.

KEYWORDS: Physical Education. Education for youth and adult. High school education.

INTRODUÇÃO

A modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma possibilidade de retorno aos bancos escolares às pessoas que por alguma característica ou necessidade em algum momento de sua história se ausentaram da educação formal (CARVALHO, 2011). Ela possibilita concluir o ensino básico (fundamental e médio) em um tempo menor que o tempo na escola regular, além de reunir outras características essenciais para este modelo de ensino.

§ 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. (BRASIL, 1996, art. 37, 96)

Este contexto educacional diferenciado sugere muitos desafios a serem enfrentados pelos professores no desenvolvimento de suas disciplinas, especialmente quanto aos processos de aprendizagem dos alunos. Entre essas particularidades, que incidem diretamente sobre as aulas de Educação Física (EF), podemos citar: educação intergeracional¹, as dispensas das aulas, instalações e materiais inadequados, ensino noturno, poucas aulas semanais e o caráter acelerativo (CARVALHO, 2011).

A Proposta Curricular para o 2º segmento da Educação de Jovens e Adultos entende que criar uma orientação de EF para esta população é um grande desafio, entretanto é necessário possibilitar o acesso a estes conhecimentos. Muitas adequações metodológicas são

¹Encontro entre diversas gerações, possibilitando a troca de conhecimentos. É um diálogo entre culturas que enriquecem os projetos de vida dos mais diferentes grupos (CARVALHO, 2011).

absolutamente necessárias no trato com uma população tão heterogênea e com características tão particulares (BRASIL, 2002, p.195):

Trata-se de ajustar a proposta de ensino aos interesses e possibilidades dos alunos de EJA, a partir de abordagens que contemplem a diversidade de objetivos, conteúdos e processos de ensino e aprendizagem que compõem a Educação Física escolar na atualidade.

Na EF, a revisão bibliográfica revela uma escassa literatura a respeito do tema, sendo que as informações disponíveis relacionadas às práticas pedagógicas destacam o acesso à cultura corporal como uma das metas da disciplina (CARVALHO, 2011).

O objetivo do presente estudo foi fazer um diagnóstico sobre alguns aspectos que influenciam as aulas de Educação Física na EJA no ensino médio nos municípios que compõem a 5ª Coordenadoria Regional de Educação (5ª CRE)². A análise envolveu a estrutura das escolas e as práticas pedagógicas dos professores de EF.

MÉTODOS

Foi conduzida uma pesquisa descritiva. Segundo Gil (1999, p.44):

As pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados.

Considerando a natureza das informações coletadas e analisadas, o presente estudo tratou dos dados sob a perspectiva quantitativa e qualitativa. A população compreendeu os professores de EF de todas as escolas que possuíam EJA no ensino médio entre os diversos municípios que compõem a 5ª CRE. Apenas sete cidades possuíam esta modalidade e nove escolas se encaixaram neste critério. Um professor de Educação Física de cada escola que atuava junto às turmas de ensino médio da EJA foi considerado elegível a participar da pesquisa.

A coleta de dados respeitou as seguintes etapas:

²A 5ª CRE tem sua sede na rua. Barão de Butuí, 396, em Pelotas/RS e tem sua atuação nos municípios: Amaral Ferrador, Arroio do Padre, Arroio Grande, Canguçu, Capão do Leão, Cerrito, Cristal, Herval, Jaguarão, Morro Redondo, Pedras Altas, Pedro Osório, Pelotas, Pinheiro Machado, Piratini, Santana da Boa Vista, São Lourenço do Sul, Turuçu. Estas informações foram obtidas junto à 5ª CRE através de conversas com a coordenadora de Educação Física.

- a) Contato com os coordenadores da modalidade na 5ª CRE para identificação das escolas (endereço e telefone) que possuíam a modalidade na região e solicitação de autorização para visita e pesquisa nas escolas;
- b) Identificação de todos os professores de Educação Física responsáveis pela modalidade nas escolas previamente selecionadas;
- c) Contato via telefone com a direção das escolas e professores para agendamento e planejamento das visitas in loco;
- d) Uma visita por semana a partir da cidade de Pelotas, com distâncias que variaram de 73 km até a 139 km. As cidades visitadas foram: Jaguarão, Arroio Grande, Pelotas, Piratini, Pedro Osório, Santana da Boa Vista, São Lourenço do Sul;
- e) Após a chegada às escolas, primeiramente foi realizada a entrevista com o professor no seu local de trabalho e, em seguida, a visita aos locais destinados à realização das aulas e armazenamento do material de Educação Física. Por último, com o auxílio de um dirigente, informações foram obtidas junto à secretaria da escola.

A escola de Canguçu foi descartada da amostra por tratar do educandário onde o pesquisador principal atua. Nessa mesma cidade foi conduzido um estudo piloto com duas escolas da rede municipal que possuem a EJA no ensino fundamental. A intenção desta iniciativa foi de testar a logística e os instrumentos de coleta de dados.

A coleta de dados foi realizada pelo pesquisador principal e ocorreu no período de março a maio de 2014. As informações relativas aos professores da disciplina foram coletadas a partir de uma entrevista semiestruturada que, de acordo com Triviños (1987) se inicia com alguns questionamentos e a partir das respostas do informante, o investigador poderá elaborar outras perguntas.

O roteiro da entrevista foi dividido em três categorias de informação: a primeira com os dados do professor, como tempo de docência, formação, tempo de atuação na modalidade; na segunda categoria, o trabalho pedagógico foi abordado a partir das formas de avaliação, conteúdos, dificuldades das aulas de EF na EJA e características do professor de EF para trabalhar com esta modalidade; por fim, a última categoria tratou de aspectos relacionados à estrutura física para as aulas. As duas últimas categorias continham apenas questões abertas. A entrevista foi gravada com a finalidade de facilitar o registro do maior número de informações e foi transcrita para posterior análise. De forma a manter o anonimato dos

envolvidos, os docentes foram identificados por números de um a nove, conforme a ordem das entrevistas.

Sobre a escola, as informações derivaram do registro de contextualização (questionário) encaminhado para a secretaria, envolvendo questões sobre número de turmas da EJA, as taxas de dispensa da EF e de evasão e reprovação discente na EJA durante ano de 2013.

Os dados resultantes da entrevista foram analisados a partir da transcrição e posterior análise das categorias de resposta, baseado no método de análise de Conteúdo de Bardin (1977). Uma análise quantitativa complementar referente à descrição do grupo participante da pesquisa foi conduzida a partir do demonstrativo de números absolutos e proporções das variáveis estudadas.

Os professores que participaram do estudo assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas sob o número 28836014.0.0000.5313.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram do estudo um professor de EF responsável pela modalidade EJA de cada escola previamente selecionada. Não houve recusas por parte de nenhum educandário em relação aos questionários de contextualização das escolas, tendo a participação de pessoas ligadas a equipe diretiva ou secretaria das mesmas. A Tabela 1 traz a descrição das escolas segundo sua organização, índices de reprovação e evasão referente à EJA e dispensas das aulas de EF.

Tabela 1 – Descrição das escolas envolvidas na pesquisa.

Aspectos estudados	N	%
Nº Turmas de EJA		
< 05	5	55,6
≥ 05	4	44,4
Reprovação e evasão na EJA 2013		
Não informado	2	22,2
< 30 %	4	44,4
≥ 30 %	3	33,4

Dispensas da Educação Física na EJA

Não tem dispensas	2	22,2
Até 30 %	3	33,4
> 30%	4	44,4
Total	9	100

Fonte: Os autores.

Na Tabela 1 verifica-se que foram elevadas as taxas de reprovação e evasão na EJA no ano anterior a pesquisa. Além disso, chama à atenção que quatro escolas possuem taxas de dispensas das aulas de EF superiores a 30%. Muenchen e Auler (2007) consideram que a evasão na EJA pode estar relacionada aos conteúdos que não possuem significado para o aluno, às metodologias inadequadas e ao despreparo dos professores para trabalhar com este público. Considerar o conhecimento que o aluno já tem, sua trajetória de vida e o contexto social em que está inserido se torna importante na tentativa de evitar que o abandono ocorra novamente.

A respeito das dispensas, se faz importante destacar que a EF é uma disciplina obrigatória na educação básica, mas de caráter facultativo ao aluno que atenda algumas condições como cumprir jornada de trabalho igual ou superior a seis horas diárias, ser maior de 30 anos, estiver prestando serviço militar, ter prole e alunos com doença congênita ou adquirida que incapacite fisicamente (BRASIL. Lei 9.394,1996, art. 26, §3). Considerando que é grande a parcela de alunos da EJA que atendem a um ou mais desses critérios, justifica-se as elevadas taxas de dispensa. Contudo, o caráter facultativo, nesse caso, pode representar a opção pela participação na disciplina.

A Lei de Diretrizes e Bases traz uma evolução para a área já que passa a garantir a EF como um componente curricular, entretanto retrocede ao tornar esta disciplina não obrigatória no ensino noturno (PICH; FONTOURA, 2013) para aqueles alunos que se enquadram no artigo citado no parágrafo anterior. Isto faz com que ela não seja vista como importante, mas como algo dispensável, contribuindo para sua desvalorização tanto perante a escola como aos alunos. Outro fator que pode contribuir para o elevado número de dispensas é a experiência anterior em que as aulas de EF tenham sido exclusivamente práticas com exigência física-desportiva ou aula livre. Nesse sentido, estudo realizado na cidade de Pelotas no ensino médio noturno, apontou que 62% dos professores entrevistados tinham como objetivo proporcionar recreação para os seus alunos (VARGAS, 2009). Aulas com esta finalidade podem ser mais

um elemento que colabora para as dispensas, pois favorece a ideia de que é algo sem importância para a vida dos estudantes trabalhadores.

A esse respeito, Souza e Darido (2009) relatam que umas das formas de evitar as dispensas é modificando as aulas de EF, visto que elas não podem mais ser uma repetição dos processos de iniciação esportiva vivenciados pelos alunos durante toda a vida escolar, bem como o “rola a bola”. A discussão sobre os conteúdos da disciplina e a necessidade de repensá-los serão abordados logo a seguir. Na Tabela 2 estão descritos os professores entrevistados segundo o tempo de docência, formação e atuação profissional.

Tabela 2 – Descrição dos professores envolvidos na pesquisa.

Aspectos estudados	N	%
Instituição onde concluiu a graduação		
ESEF/UFPEL	05	55,6
Outras	04	44,4
Pós-Graduação		
Tem	04	44,4
Não Tem	05	55,6
Ano que se formou		
Até 1990	04	44,4
1991 até 2000	03	33,4
2001 em diante	02	22,2
Tempo de Magistério		
Até 15 anos	03	33,4
16 anos até 30 anos	04	44,4
30 anos ou mais	02	22,2
Tempo com a EJA		
Até 03 anos	04	44,4
04 a 06 anos	03	33,4
07 ou mais	02	22,2
Total	09	100

Fonte: Os autores.

Menos da metade dos professores possui pós-graduação. Quanto a esse quadro, cabe destacar a importância do processo de formação continuada, pois esse espaço pode representar uma oportunidade de busca por informações que possam auxiliar na elaboração de estratégias inovadoras de ensino na EF para este público de características tão específicas. De acordo com Santos (2004), a formação continuada é uma condição para a mudança e inovação das práticas pedagógicas do professor, que ocorrerá a partir da reflexão dessas práticas aliadas ao conhecimento teórico.

Além disso, os professores possuem um longo período de atuação no magistério, com um tempo médio de 22 anos. Sobre o momento profissional deste docente que vem atuando na EJA, cinco estão entre sete e 25 anos de carreira que, conforme Huberman (2000), configura-se como a fase de “múltiplas facetas”, conhecida como fase de experimentação (o meio da carreira) em que eles seriam os mais motivados, bem como optariam pela diversificação de materiais e modos de avaliação, por exemplo. Aliás, como já referido anteriormente em relação às dispensas, somado às características particulares do corpo discente na EJA, modificações nos conteúdos e no seu trato pedagógico configura-se como uma necessidade nesse contexto e, para tanto, é fundamental o interesse e a motivação docente.

Na Tabela 3 estão expostas as variáveis relativas aos conteúdos ministrados, processos avaliativos utilizados e dificuldades encontradas nas aulas de EF para a EJA, citados pelos próprios professores.

Tabela 3– Descrição dos conteúdos, processos avaliativos e dificuldades da Educação Física no ensino médio da EJA.

Aspectos Estudados	N	%*
Conteúdos		
Esportes coletivos	09	100,0
Atividade Física e Saúde	06	66,7
Alongamento/Ginástica (rítmica/artística)	06	66,7
Atletismo	02	22,2
Brincadeiras/Atividades Recreativas	02	22,2
Xadrez	02	22,2
Fomação Cidadã (aspectos atitudinais)	02	22,2
Lutas	01	11,1
Processos Avaliativos		

Participação e frequência	06	66,7
Trabalhos escritos	06	66,7
Roupa adequada	02	22,2
Comportamento do aluno	01	11,1
Dificuldades		
Espaço Físico (quadra)	04	44,4
Turno da noite/ cansaço	04	44,4
Dispensas	03	33,3
Iluminação	02	22,2
Material	02	22,2

* Os valores percentuais de cada resposta correspondem a proporção de professores que mencionou tal variável, tendo como denominador o total de docentes entrevistados (N=9)

Fonte: Os autores.

Em relação à descrição dos conteúdos desenvolvidos, o contexto observado parece não diferir significativamente comparando com as turmas regulares segundo outros estudos, uma vez que foi constatada a predominância daqueles relacionados às modalidades desportivas tradicionais, como o vôlei, o futsal, o handebol e o basquete. Quanto a esse cenário, Darido (2004, p.77) faz o alerta:

A Educação Física, em função da ênfase esportiva, tem deixado de lado importantes conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade, como as danças, as lutas, os esportes ligados a natureza, os jogos, bem como os conhecimentos sobre o próprio corpo, e que podem se constituir em objeto de ensino de aprendizagem.

Se por um lado pode ser motivo de preocupação, em outra perspectiva, quando o esporte não é influenciado pelo modelo tecnicista e não possui características do alto-rendimento, também é possível reconhecer a riqueza deste conteúdo no processo de formação do aluno (FORTES et al., 2012).

Além das modalidades tradicionais, nota-se nas falas dos professores a intenção pela diversificação de experiências a partir de outros conteúdos viáveis para o espaço escolar:

Professor 08: “Eu trabalho com esporte; trabalho com o vôlei, futsal, handebol, xadrez, tênis de mesa, ginástica localizada, alguma coisa de atletismo; o atletismo à noite é difícil, alguma coisa de corrida de resistência; as aulas são mais práticas.”

Professor 09: “Eu trabalho com eles a frequência cardíaca; eu ensino como medir, orientação de atividade física, a intensidade a duração; ensino como controlar a atividade física deles e como relacionar isso com o emagrecimento e com a

melhoria da qualidade de vida; como eu te disse eu não trabalho com o esporte, regras, porque não tem espaço físico para depois colocar em prática tudo como tem que ser, porque é à noite; tem iluminação, mais muito precária e não tem ginásio coberto, então eu pendo muito para a questão da qualidade de vida deles.”

Darido (2001) afirma que diversificar os conteúdos possibilitará ao aluno se identificar com algum deles e, conseqüentemente, isso facilitará a adesão dele às aulas. No entanto, o ensino do esporte ainda é hegemônico na EF escolar, de maneira que apenas algumas modalidades são ensinadas pelos professores (BETTI, 1999). Isso pode ocorrer pela insegurança dos professores, pois eles não se sentem preparados o suficiente para ministrar outros conteúdos, assim como existe a resistência dos alunos a aulas que não sejam de esportes coletivos, conteúdo que estão acostumados (ROSÁRIO; DARIDO, 2005).

Além do esporte, conteúdos como a “saúde e qualidade de vida” foram citados e, reconhecidamente, possuem potencial para gerarem discussões e reflexões em sala de aula (NAHAS, 2006). Nessa mesma linha, ao tratar dos conteúdos para a Educação Física no ensino noturno, Vargas (2009, p.111) sugere que:

Os objetivos junto à Educação Física necessitam ir além de meras recreações esportivizadas, considerando os diversos aspectos que necessitam ser desenvolvidos ao alunado do ensino noturno, como proporcionar condições para que o aluno aumente seus conhecimentos teóricos e práticos sobre exercício físico e saúde e, relacionados à cultura corporal historicamente construída.

As discussões sobre "saúde e qualidade de vida" ajudam a explicar o número de professores (N=5) que relatou a utilização de aulas teóricas (dados não apresentados). Sem dúvida que fatores como as barreiras relacionadas à estrutura para EF no ensino noturno e aspectos característicos dos alunos (diferenças de idade, cansaço advindo da rotina de trabalho, entre outros) acabam por favorecer tal estratégia metodológica.

Reis e Neto (2014) em estudo que buscava entender as representações que os alunos do EJA tinham sobre a EF, identificaram a valorização dos conteúdos tratados a partir da utilização de aulas teóricas, pois ler, escrever e fazer provas dão a EF outros status, como se a sala de aula fosse lugar do pensamento e a quadra do movimento.

Por outro lado, é interessante considerar o argumento de que aulas exclusivamente teóricas podem deixar de lado a identidade da disciplina, já que a EF tem como base as práticas corporais e a possibilidade de não as vivenciar pode não ser a melhor solução (REIS; NETO, 2014). Entretanto esta pode ser mais uma estratégia a ser utilizada pelos professores combinada às aulas práticas.

Entre as dificuldades relatadas pelos professores, a questão das dispensas nas aulas de EF se mostrou importante na realidade de três escolas. Muitos alunos chegam cansados do trabalho, por exemplo, e além disso, o número reduzido de participantes na aula atrapalha o desenvolvimento das atividades. Segundo a fala dos professores:

Professor 07: “Eu tenho muitas dispensas; muitos são amparados pela Lei, e estas dispensas dificultam o trabalho. Já que o aluno está aqui naquele horário ele devia fazer; até poderia fazer um trabalho mais leve, como a gente faz com o aluno regular, mas eu acho que eles deveriam fazer até para saber da importância que a atividade física vai ter na vida deles”.

O aluno que estuda no período noturno é um aluno trabalhador que chega à escola cansado e muitas vezes com fome, alguns possuem dificuldades socioeconômicas e pessoais, dessa forma isso faz com que esse tipo de estudante necessite de uma aula diferenciada (MATTOS; NEIRA,2013).

Professor 07: “São mães, são trabalhadores e são bem jovens; eles chegam bem cansados, e como já desde o começo do ano já colocaram que eles são dispensados, tem direito a essa dispensa, eu acho que uma atividade física seria assim muito bom para a vida deles como alguma coisa saudável na vida deles. ”

Professor 03: “À noite é mais complicado de fazer as atividades, o pessoal vem cansado do serviço, os alunos não vêm com tanta motivação para fazer a aula porque trabalharam o dia todo, tem algumas aulas que realmente tu olha para o aluno e tu vê que ele tá extremamente cansado e isso é o que complica um pouco. ”

Alguns fatores podem ser considerados determinantes para a cristalização desta “cultura das dispensas” no ensino noturno segundo Souza Júnior e Darido (2009, p.05):

- a) aulas fora da grade; b) critérios e controle muito frágeis para a triagem das dispensas; c) inexistência de notas bimestrais para os alunos dispensados; d) propagação de uma cultura que era passada de “geração para geração”, de que as dispensas eram “naturais”.

Devido a essas características, as aulas de EF da EJA não podem ser as mesmas do ensino regular. O professor deve levar em consideração que o seu aluno é um trabalhador, deve procurar compreender a realidade dele para buscar quais conteúdos são mais adequados as especificidades deste público. Essas particularidades não podem ser consideradas empecilhos. Sobre isso, Reis e Neto (2014, p.640) afirmam:

Pensamos a Educação Física como componente curricular de um projeto de escolarização. Na EJA, a Educação Física vai além e busca participar de um projeto de transformação social, onde a condição humana dos estudantes-trabalhadores integra o conteúdo e define as estratégias de ensino.

Os professores também foram questionados durante a entrevista sobre a estrutura física utilizada para as aulas práticas de EF. Há ginásios em duas escolas, uma possui quadra de cimento coberta, quatro possuem quadra de cimento sem cobertura e duas possuem apenas uma quadra de chão batido. Ainda foram citados como espaços para aula: salas de vídeo, saguão da escola, sala de informática, sala de aula, ginásio municipal e praça da cidade. As dificuldades estruturais das escolas e o terceiro turno de atividades para a maioria dos alunos se configuraram como uma grande preocupação dos professores e ficaram explícitas em alguns relatos.

Professor 03: “E também a infraestrutura de noite, no caso aqui da escola não tem iluminação, tem quadras, tem tudo certinho, quadra de basquete, de vôlei, só que não tem iluminação, então elas não podem ser utilizadas; eu faço minhas aulas no saguão; com certeza se eu fizesse nas quadras seriam bem mais apropriadas e melhores.”

A carência de espaços e materiais de qualidade é uma barreira importante para o desenvolvimento dos conteúdos da EF de forma geral no país. De acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde de Escolas (PeNSE,2016), apenas 17,7% dos escolares que frequentam o 9º ano em escolas públicas informaram que esta possuía quadra de esportes, material esportivo em condições de uso e vestiário. A necessidade de iluminação, com certeza, tende a exercer mais uma dificuldade para o professor usufruir das estruturas que a escola dispõe. Quanto a possível privação de aulas práticas para alunos do ensino noturno, Vargas (2009, p.110) discute:

Mas como conquistar alunos para suas aulas na ausência de condições dignas de trabalho? ... As instalações, na maioria das vezes, tornam a prática esportiva inviável, pois sequer as quadras poliesportivas possuem iluminação, sem mencionar a ausência de sala para prática de ginástica, ou a carência de equipamentos para a mesma.

No sentido de avançar para a superação do modelo tradicional e muito enraizado de práticas esportivizadas, às vezes essencialmente dependentes de uma estrutura que a escola não dispõe, parece fundamental o investimento no trabalho com outros conteúdos que, principalmente, permitam uma relação direta (ou mais próxima) do cotidiano e da cultura dos alunos. Neste contexto, Darido (2012) defende a importância do trato com os temas transversais, pois a EF deve proporcionar o ensino dos conteúdos não só sob a perspectiva procedimental, do saber fazer, mas também na dimensão atitudinal e conceitual; atitudes e conceitos ligados àqueles procedimentos, respectivamente. Dessa maneira, incluir os temas transversais trata da ligação da EF aos problemas sociais existentes.

Os processos avaliativos na EF, por si só, são temas frequentes de discussão e reflexão. Num contexto tão diferenciado como a EJA, a avaliação se apresenta como uma tarefa ainda mais difícil. Quando questionados, os docentes destacaram a participação e a presença como fatores preponderantes na avaliação.

Professor 02: “A minha avaliação é basicamente na frequência do aluno, a parte do aluno ser camarada, ser gente boa, não reclamar dos colegas; eu não avalio na parte desportiva, eu avalio na parte do amadurecimento se ele tem uma boa relação com os colegas, se ele vem na aula, se é responsável; basicamente é esse tipo de avaliação que eu faço. ”

Professor 05: “A avaliação é constante... é diária. Mediante os trabalhos que eu especifiquei e a participação, todas as aulas eu cobro a participação... a avaliação ela é diária e constante, não tem provas, só trabalhos. ”

Betti e Zuliani (2002) nos trazem uma reflexão a respeito da avaliação na EF. Pelas características da disciplina, questões comportamentais tornam-se evidentes e, por isso esses fatores têm sido utilizados como critérios avaliativos. O professor deve ser capaz de refletir sobre o processo de mediação. A avaliação deve ser utilizada para avaliar o ensino e o próprio professor.

Outro fator predominante nas avaliações é aquele voltado aos aspectos motores e de aptidão física (BRATIFISCHE, 2003), entretanto isso não foi percebido nos resultados. Provavelmente pela especificidade do público, os professores optem por trabalhos teóricos, já que os alunos são trabalhadores e chegam cansados às aulas.

A Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos para a Educação Física nas séries finais do ensino fundamental (BRASIL, 2002), que tenta atender às solicitações de um material semelhante aos Parâmetros Curriculares Nacionais, considera que o professor deva avaliar a dimensão conceitual, procedimental e atitudinal. Além disso, avaliar se o aluno consegue se expressar por meio da linguagem corporal, escrita e falada.

E esclarece que o problema não está nos instrumentos usados para a avaliação, mas sim no motivo para sua utilização. Ela não deve servir para classificar ou pressionar, deveria ser utilizada como um diagnóstico do ensino e aprendizagem do aluno, assim como do trabalho do professor. E ainda ressalta (BRASIL,2002):

É importante lembrar que o princípio que norteia esta proposta é a inclusão de todos os alunos na cultura corporal de movimento; assim, a avaliação deve proporcionar um autoconhecimento e uma análise possível das etapas já vencidas no sentido de alcançar os objetivos previamente traçados.

Não há como garantir que todos esses aspectos estão sendo levados em conta pelos professores, entretanto em parte isso não ocorre, já que participação e frequência apareceram

diversas vezes como formas de avaliação nas falas dos docentes. Este tipo de critério não auxilia na obtenção de informações sobre a aprendizagem dos discentes e como consequência, o professor não tem como promover mudanças adequadas em sua prática de forma a atender às necessidades dos alunos.

Na Tabela 4 estão descritas as características citadas e pelos professores como necessárias para trabalhar com a EJA.

Tabela 4 – Descrição das características do professor de Educação Física para trabalhar com a EJA.

Aspectos estudados		
Características do Professor	N	%*
Amigo	05	55,6
Conhecimento	04	44,4
Perseverante/motivador	04	44,4
Flexível	04	44,4
Interessado pelo aluno	02	22,2
Gostar do que faz	02	22,2
Saber onde quer chegar	01	11,1

* Os valores percentuais de cada resposta correspondem a proporção de professores que mencionou tal variável, tendo como denominador o total de docentes entrevistados (N=9)

Fonte: Os autores.

Nas falas dos entrevistados foi possível identificar pelo menos sete aspectos reconhecidamente importantes e relacionados ao perfil de quem trabalha com essa modalidade de ensino (Tabela 5). A característica “ser amigo dos alunos” (N=5) foi a mais citada, seguida de “conhecimento da disciplina”, “flexibilidade”, “perseverança” e “motivação” (N=4). Alguns professores relataram a respeito da proximidade que eles devem possuir dos alunos da EJA:

Professor 06: “Ele tem que ter uma maneira toda especial para tratar com estas pessoas, com esses alunos, pois eles são alunos maiores de idade, que não tiveram oportunidade na data certa e precisam de um carinho todo especial; ser amigo dos alunos, muita paciência, muita dedicação e tem que gostar da profissão para que faça um bom trabalho na EJA. ”

CONCLUSÃO

Apesar de se tratar de um contexto tão específico, a partir das características dos alunos, turno noturno e a realidade quanto as dispensas, as aulas de Educação Física na EJA, assim como a literatura mostra em relação ao ensino formal diurno, há uma predominância dos conteúdos esportivos.

A reprovação, a evasão e a dispensa são comuns na EJA, pois a formação de professores ainda não o prepara suficientemente para trabalhar com este público. O despreparo pode ser explicado, pelo menos neste estudo, pois a maior parte dos professores participantes tem menos de 6 anos de trabalho com o EJA e teve sua formação anterior aos anos 2000. A abordagem, a metodologia e os conteúdos devem ser diferentes dos utilizados com os alunos que estão dentro da idade padrão para o ensino básico, já que o contexto de vida deles é diferente.

Já a avaliação parece estar servindo como uma forma de classificação dos alunos, pois parte dela se refere a aspectos não direcionados aos objetivos e conteúdos da EF. Cansaço e falta de espaço físico foram citados como dificuldades para o desenvolvimento das atividades. Estes problemas podem ser resolvidos em parte, a partir da modificação dos conteúdos e da metodologia, além de investimentos na estrutura física.

A escola deve considerar as especificidades do aluno trabalhador da EJA para que isso contribua para sua permanência e para que as aulas tenham mais significado para ele. Dessa forma, poderá reduzir alguns obstáculos desta modalidade de educação.

Considerando as especificidades e a importância da EJA, parece clara a necessidade de que a temática seja alvo de discussões e estudos no processo de formação de professores (curso de Licenciatura em EF) e em atividades de formação continuada que, com alguma frequência, tratem da EF nesse contexto singular.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições70, 1977.
- BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 25-31, jun.1999.
- BETTI, M; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: Uma Proposta de Diretrizes Pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, n. 1, p.73-81, 2002.

COELHO, SILVA e AZEVEDO JUNIOR; ARQUIVOS em MOVIMENTO, v.14, n.2, p.68-84, Jul\ Dez 2018

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v.134, n.248, 23 dez. 1996. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5 a a 8ª série: introdução / Secretaria de Educação Fundamental, 2002. 240 p.: il.: v. 3.

BRATIFISCHE, S.A. Avaliação em Educação Física: um desafio. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 14, n. 2, 2003

CARVALHO, R.M. **Educação Física Escolar na educação de jovens e Adultos**. Curitiba: CRV, 2011.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v.2, n.1 (suplemento), 2001.

_____. 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. 18, n. 1, p. 61-80, jan. /mar. 2004.

_____. Temas transversais e a Educação Física escolar. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral**, São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 76-89, 2012.

FORTES, M.O et al. A educação física escolar na cidade de Pelotas-RS: contexto das aulas e conteúdos. **Revista Educação Física/UEM**, Paraná, v. 23, n. 1, p. 69-78, 1. trim. 2012.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**.5. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

MATTOS, M.G; NEIRA, M.G. **Educação Física na adolescência: construindo o conhecimento nas escolas**. 6. ed. São Paulo: Phorte, 2013.

MUENCHEN, C.; AULER, D. Abordagem temática: desafios na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, vol. 7, n.3, 2007.

NAHAS, M.V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**. Londrina: Midiograf, 2006.

PeNSE. Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar:2015/IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. – Rio de Janeiro: IBGE, 2016. 132 p.

COELHO, SILVA e AZEVEDO JUNIOR; ARQUIVOS em MOVIMENTO, v.14, n.2, p.68-84, Jul\ Dez 2018

PICH, S.; FONTOURA, M. P. A cultura escolar da educação física na EJA: o paradoxo entre a ruptura com a noção de atividade e a falta da prática corporal. **Educación Física y Ciencia**, v. 15, n. 1, 2013.

REIS, J. A. P.; NETO, V.M. “Pensei que tava na aula de Ciências” ou os significados da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.17, n.3, p. 636-650, jul. /set. 2014.

ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.3, p. 167-178, set/dez. 2005.

SANTOS, S. M. M. Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.31, p.39-74, jul/dez. 2004.

SOUZA JUNIOR, O.M.. ; DARIDO, S.C. Dispensas das aulas de educação física: apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a Prática**, Goiás, v. 12, n. 2, ago. 2009.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, J. E. N. **Educação Física no ensino médio noturno na região sul do Rio Grande do Sul**: realidades e possibilidades. 2009. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Escola Superior de Educação Física, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2009.