



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISSIONAL**

HELIANE DE NAZARÉ CARVALHO PEREIRA

**É PARA COPIAR? OS DESAFIOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA
NO DISTRITO DE LUZIMANGUES – TOCANTINS**

MIRACEMA DO TOCANTINS, TO

2025

Heliane de Nazaré Carvalho Pereira

**É para copiar? Os desafios das aulas de Educação Física na Eja no distrito de
Luzimangues – Tocantins**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal do Tocantins, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar

Orientador: Vicente Cabrera Calheiros.

Miracema do Tocantins, TO

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

P436◆ Pereira, Heliane de Nazaré Carvalho.
É para copiar?: Os desafios das aulas de Educação Física na Eja no distrito de Luzimangues – Tocantins. / Heliane de Nazaré Carvalho Pereira. – Miracema, TO, 2025.
125 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Pós graduação (Mestrado) Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), 2025.

Orientador: Vicente Cabrera Calheiros

1. Educação Física. 2. EJA - Ensino e aprendizagem. 3. Formação Continuada. 4. Lian Gong - Prática corporal. I. Título

CDD 372.86

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizada desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

HELIANE DE NAZARÉ CARVALHO PEREIRA

É PARA COPIAR? OS DESAFIOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA
NO DISTRITO DE LUZIMANGUES – TOCANTINS

Dissertação apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins - Campus Universitário de Miracema, ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Educação Física e aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Aprovada em ____/____/____

Banca examinadora:

Prof. Dr. Vicente Cabrera Calheiros – Orientador – UFT.

Prof. Dr. Bruno Fernandes Antunez – Examinador – UFT.

Prof. Dr. Marciel Barcelos Lano – Examinador – UFRRJ.

Prof^a. Dra. Maria Cecília Camargo Günter – Examinadora – UFSM.

Esta dissertação é dedicada à minha avó, Fortunata da Mota Carvalho que sempre incentivou a minha trajetória acadêmica. E a todos os idosos que não concluíram o Ensino Médio.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Nossa Senhora de Nazaré, pela luz e proteção.

Aos meus pais, Paulo Roberto Batista Pereira e Lilia Carvalho Pereira. Em especial à minha irmã, Cerés Elaine Carvalho Pereira Malagó, que foi minha companheira de turma durante o Ensino Fundamental e Médio, minha parceira de vida.

À minha família, tios, tias, primos e sobrinho César Tadeu Pereira Malagó e seu pai, meu grande amigo Aldo Tadeu Malagó.

Ao meu orientador Vicente Cabrera Calheiros, pela orientação, parceria, dedicação, paciência e profissionalismo. Gratidão também a todos os professores do ProEF e UFT que contribuíram com este trabalho.

À professora Maria de Jesus S. Duarte, que nos momentos mais difíceis me incentivou a prosseguir.

A todos os meus colegas de turma.

A todos os meus amigos que acompanharam este processo me incentivando e apoiando na continuidade dos meus estudos.

Aos meus alunos, meus maiores incentivadores na busca de conhecimento.

A todos que contribuíram para a realização deste estudo.

“A investigação é um processo educativo, não apenas pelo que se descobre acerca dos outros, mas pelo que se descobre acerca de nós próprios”.

Peter Woods (1992).

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma importante modalidade de ensino voltada para garantir o direito à educação àqueles que, por diversos motivos, não concluíram seus estudos na idade considerada regular. Nesse contexto, a Educação Física, como componente curricular obrigatório encontra dificuldades na participação dos alunos nas aulas, especialmente no período noturno. Desse modo, o presente estudo teve como objetivo investigar os desafios encontrados nas aulas de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola com características rural e urbana localizada no distrito de Luzimangues, no estado do Tocantins, visando contribuir com o trabalho docente para melhor atender às especificidades dessa modalidade de ensino. Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso descritivo, permitindo uma imersão na realidade dos sujeitos envolvidos. Os resultados evidenciaram múltiplas problemáticas durante as aulas de Educação Física, como a heterogeneidade etária dos estudantes, o cansaço físico e mental decorrente das extensas jornadas de trabalho, dificuldades de acesso à escola, necessidade de conciliar os estudos com responsabilidades familiares, infrequência, aulas práticas pouco atrativas e a ausência de formação continuada para os professores atuarem com este público específico. Como recurso educacional desta dissertação, foi realizada uma formação continuada aos docentes que atuam na EJA, uma oficina de Lian Gong, como prática corporal alternativas como proposta de tornar as aulas de Educação Física mais sensíveis, inclusivas e adequadas à realidade dos estudantes da EJA.

Palavras-chave: Educação Física. Ensino. EJA. Formação Continuada.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) represents an important educational modality aimed at guaranteeing the right to education for those who, for various reasons, did not complete their studies at the standard school age. In this context, Physical Education, as a compulsory curriculum component, faces challenges with student participation in classes, especially during the evening period. Thus, this study aimed to investigate the challenges found in Physical Education classes in Youth and Adult Education (EJA) at a school with both rural and urban characteristics, located in the district of Luzimangues in the state of Tocantins. The goal was to contribute to teaching practices to better meet the specific needs of this educational modality. This research adopted a qualitative approach through a descriptive case study, allowing for an immersion into the reality of the participants. The results revealed multiple issues during Physical Education classes, such as the wide age range of students, physical and mental fatigue from long workdays, difficulties in accessing the school, the need to balance studies with family responsibilities, poor attendance, unengaging practical classes, and the lack of continuing education for teachers working with this specific public. As an educational resource developed from this dissertation, a continuing education course was offered to teachers working in EJA—a Lian Gong workshop—as an alternative physical activity proposed to make Physical Education classes more sensitive, inclusive, and suited to the reality of EJA students.

Keywords: Physical Education. Teaching. EJA. Continuing Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Reordenamento curricular da EJA, 3º Segmento.....	60
Quadro 2 - Sugestões de Objetos de Conhecimentos com base no Reordenamento Curricular.....	60
Quadro 3 - Quantitativo de matrículas da escola em 2025	71
Quadro 4 - Cronograma da Pesquisa de Campo	75
Quadro 5 - Resumo da análise de dados	84
Quadro 6 - Categorização dos dados coletados	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Percentual de matrícula na EJA em 2023.....	36
Figura 2 – Superintendências Regionais de Educação do estado do Tocantins.....	50
Figura 3 - Tópicos de observação na escola.....	67
Figura 4 - Vista aérea da unidade escolar.....	68
Figura 5 - Vista aérea entre o distrito de Luzimangues e Palmas	69
Figura 6 - Transporte escolar público.....	70
Figura 7 - Atuação da professora/pesquisadora na escola	70
Figura 8 - Ilustração do Diário de Classe do professor de Educação Física	79
Figura 9 - Modelo e Diário de Campo da Pesquisa.....	80
Figura 10 - Palestra de abertura - Roda de conversa	94
Figura 11 – Oficina de Lian Gong com os professores da EJA	94
Figura 12 - Vídeo produzido da Formação	95

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Escolas que ofertam EJA - 3º Segmento em Palmas.....	51
Gráfico 2 - Dados da Turma do 3º EJA.....	92

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CPF	Cadastro de Pessoa Física
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCT	Documento Curricular do Tocantins
EAJA	Educação e Alfabetização de Jovens e Adultos
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FPEJA-TO	Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Tocantins.
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PEE	Plano Estadual de Educação do Tocantins
PEJA	Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNDA	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEF	Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
RG	Registro Geral
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SER	Superintendência Regional de Ensino

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TO	Tocantins
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	MEMORIAL.....	15
2	INTRODUÇÃO.....	24
2.1	Justificativa.....	26
2.2	Objetivos.....	30
2.2.1	Objetivo Geral.....	30
2.2.2	Objetivos Específicos.....	30
2.3	Recurso educacional.....	31
3	EXPLORANDO O CONHECIMENTO: UMA JORNADA ATRAVÉS DA REVISÃO DE LITERATURA.....	32
4	A EJA NO BRASIL: UMA HISTÓRIA DE INCLUSÃO E DESAFIOS.....	36
4.1	A EJA no Tocantins: Entre políticas e transformações	47
5	CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA.....	52
5.1	Desafios nas aulas de Educação Física na EJA.....	59
6	CAMINHO METODOLÓGICO.....	66
6.1	Local da Pesquisa	68
6.1.1	Localização da Unidade Escolar.....	68
6.1.2	Comunidade escolar.....	68
6.1.3	Meio de transporte escolar.....	69
6.1.4	Experiência profissional da pesquisadora no universo da pesquisa.....	70
6.1.5	O processo histórico na formação das turmas da EJA nesta escola.....	71
6.2	Participantes da pesquisa	72
6.3	Aspectos éticos da Pesquisa	72
6.4	Materiais e Métodos.....	73
6.5	O Acesso ao local da pesquisa	74
6.6	Caracterização da amostra	74
6.7	Coleta de Dados.....	75
6.7.1	Primeira fase: Análise documental	77
6.7.2	Segunda fase: Trabalho de Campo	72
6.7.3	Terceira Fase: Entrevistas.....	81
7	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	84
7.1	Análise de resultados.....	85

7.1.1	Categoria 1 – O cansaço e desgastes físicos dos alunos trabalhadores.....	87
7.1.2	Categoria 2 – Desmotivação provocado pelo horário da aula e infrequência	88
7.1.3	Categoria 3 – Dificuldades com o transporte.....	89
7.1.4	Categoria 4 – Currículo pouco atraente para EJA	90
7.1.5	Categoria 5 – Ausência de formação específica para os docentes da EJA e de diretrizes curriculares.....	90
7.2	O rendimento final da turma 3º EJA.....	92
7.3	O recurso educacional.....	93
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICES.....	104

1 MEMORIAL¹

Narrar minha trajetória acadêmica sugere uma visita não apenas às minhas experiências e vivências do passado, mas também uma reflexão sobre o momento em que me reconheci como ser humano. Ao apresentar meu memorial descritivo, sou provocada a entender por meio das lembranças que guardei em todo o meu processo de construção enquanto estudante, e posteriormente como agente das minhas conquistas.

Os memoriais permitiram conhecer o ponto de vista crítico e metateórico do pesquisador ao analisar seu próprio percurso de formação e produção acadêmica ao longo dos anos dedicados à atuação ou pesquisa na área da educação, explicitando aspectos que a leitura direta de textos dispersos dos pensadores nem sempre revela (REGO, 2014, p. 783).

“Eu espero que quando a morte me encontrar, ela me encontre viva”, parafraseando esse provérbio africano que nesse momento me apresento e me reapresento diante dessa narrativa. Entendo que viver é estar ativo, é produzir, vivenciar e experimentar. Por meio dessas reflexões trago as minhas primeiras influências, do início da minha trajetória escolar e do meu sentimento diante da importância da educação, bem como o impacto emocional da ausência de referências acadêmicas e do afastamento dos estudos formais por parte dos meus familiares.

Nasci em 1976 em Belém do Pará, década de transição do regime militar que ainda ressoava fortemente na educação das famílias e nas unidades escolares do meu estado. Este regime refletiu principalmente no ensino das escolas públicas e conseqüentemente em metodologias tradicionais que foi a base da minha formação. A partir da década de 80, quando comecei os primeiros passos no meu processo de escolarização, minhas primeiras lembranças no que diz respeito a importância da educação foram as falas de minha avó materna, Fortunata da Mota Carvalho, com quem convivi boa parte da minha vida. Sem dúvidas atribuo a ela minha primeira inspiração acadêmica, pois partia dos seus relatos, de seu desejo de ver “algum filho formado”, sonho este que acabou não acontecendo.

No entanto, inevitavelmente pela convivência que tive com meus parentes maternos, sempre muito próxima, este sonho foi transferido às suas netas: eu e minha irmã. Nesse cenário, tive que entender e crescer em um ambiente que não tinha uma

¹ Memorial publicado no livro *Reminiscências no baú da memória: percursos formativos dos estudantes do mestrado em Educação Física – PROEF*, V. 1, N. 8 (2024).

referência em conviver com um adulto formado no ensino superior, onde muitos de meus parentes, tios e tia, não concluíram o ensino médio, que na época chamavam de segundo grau. No entanto, sentia que essa estrutura familiar não poderia ser impeditiva para a conclusão dos meus estudos, e de fato não foi, pois consegui concluir toda a trajetória acadêmica.

Neste ambiente, eu e minha irmã éramos as únicas crianças da família, e mesmo muito jovem percebia algumas limitações em relação à dificuldade de algum familiar me apoiar ou orientar nas atividades escolares, bem como na troca de experiências acadêmicas, na escolha da futura profissão com informações dos cursos e do acesso às universidades. Mesmo diante dessas dificuldades, embora eu tenha crescido com essa limitação, considero que essas questões sociais da minha família, do afastamento e do abandono dos estudos de grande parte da minha família e a paixão por esportes, foram determinantes para o ingresso no curso de Licenciatura Plena em Educação Física (EF).

A minha infância foi dividida entre duas famílias: a materna e a paterna. Meus pais, que moravam em um bairro mais periférico, optaram por deixar minha irmã e eu com nossa vó paterna com a justificativa que a escola municipal era mais próxima à casa da mãe de meu pai. Durante a semana morávamos com ela e nossos tios, e, aos finais de semanas e férias, íamos para casa de nossos pais onde na maioria das vezes passávamos o dia na casa da nossa vó materna no tradicional café da tarde e almoço de domingo. Nesta conjuntura, passei a conviver concomitantemente nesses três lares.

Na família do meu pai, a realidade foi muito diferente em relação as questões de formação acadêmica. Cinco dos sete filhos da minha avó paterna cursaram o ensino superior, com exceção do meu pai e um tio que não se graduaram em universidades. Os demais tios e tia formados nos cursos de Medicina, Direito e Sociologia, que acabaram me aproximando desse mundo acadêmico, cheio de livros e um certo glamour destas profissões na época.

Vivendo esses dois mundos distintos no que tange à educação formal, percebia nos meus próprios pais e familiares, a dificuldade em conciliar os estudos, criação dos filhos e trabalho. Desafio marcante na Educação de Jovens e Adultos, EJA.

Embora essa configuração familiar parecesse um tanto confuso, é nada distante da realidade de diversos lares brasileiros, com isso, reconheço um certo privilégio de vivenciar, por meio do convívio que tive com essas duas famílias de

realidades socioeconômicas distintas, me permitiu um olhar mais sensível diante da educação da região norte do Brasil. Uma realidade, que por vezes transita em diferentes costumes, culturas e educação, estávamos eu e minha irmã, crescendo sob as influências do ensino tradicional das escolas públicas de bairros nobres da capital Belém.

Após essas considerações iniciais, narro este memorial apresentando em dois momentos: no primeiro momento, resalto todo o meu processo de escolarização na minha cidade natal Belém do Pará, onde finalizei a graduação em Licenciatura Plena em EF; e posteriormente apresento a minha trajetória profissional na minha cidade adotiva, Palmas, capital do estado do Tocantins, até chegar nas minhas aspirações ao Mestrado Profissional em EF.

Entendo que a infância não permite entendermos a importância da educação no processo de formação do indivíduo. Quando criança via minha irmã mais velha ser levada à escola. E como eramos as únicas crianças da família, dividíamos não só as brincadeiras e traquinagens pertinentes da idade, éramos cúmplices de vida.

A matrícula da minha irmã acabou motivando o meu interesse de participar dessa nova rotina que era frequentar a escola. É dessas escolas que gostaria de compartilhar minhas lembranças, pois foram nesses ambientes que sem dúvidas recebi as importantes influências e me permitiram chegar onde estou hoje.

Fui matriculada no então jardim de infância na escola municipal “Amância Pantoja” para acompanhar minha irmã na escola pois fazíamos tudo praticamente juntas. Como não estávamos matriculadas na mesma turma, pois ela já estava na alfabetização, frequentava o “Jardim de Infância” e passei a encarar um espaço diferente com outras crianças que não eram do meu convívio e com uma professora que organizava as tarefas e brincadeiras. Para mim, um espaço novo, cercado de cumprimento de horários e desafios, onde havia uma líder que de tão imponente me trazia admiração e respeito. Falo da diretora da escola Ruth Barbosa, a primeira referência de autoridade em um contexto não familiar.

Nesta escola, tínhamos um horário destinado às aulas de EF onde fazíamos exercícios ginásticos e bastante jogos populares. Não tínhamos quadra de esporte e o espaço que era destinada às aulas de EF era um campo de areia com terra batida. Ali, vivenciávamos a iniciação esportiva adaptada, experienciando o Voleibol e Handebol, já que o futebol era apenas para os meninos.

Não lembro ao certo se a professora que ministrava essas aulas era formada em EF, porém suas características físicas e a alegria que sentia na participação dessas aulas ficaram inesquecíveis.

Após a conclusão do Primário, no decorrer da minha formação como estudante do ensino fundamental, fomos matriculadas na Escola Estadual Vilhena Alves, que correspondia do 5º ao 9º ano. No primeiro ano nessa escola, durante às aulas de EF, fui apresentada ao ensino essencialmente esportivizado. Na década de 1980, o esporte na escola era o meio tradicional nas aulas de EF. Como o objetivo era a participação em competições escolares, logo me tornei atleta da escola na modalidade voleibol.

Partindo dessa metodologia de ensino, as aulas regulares aconteciam em um turno e as aulas de EF no contraturno, e para os menos habilidosos montavam outras turmas para aulas de ginástica e jogos; nesta característica de ensino, minha escola teve bons desempenhos nos Jogos Estudantis Paraenses - JEPs, essa competição era a mais tradicional no estado e envolvia as unidades de ensino da rede pública e privada. E assim conclui todo o Ensino Fundamental nesta escola.

Seguindo a mesma metodologia de ensino das escolas públicas de Belém, ingressei no Ensino Médio na Escola Estadual Orlando Bitar, e nessa unidade de ensino o esporte era uma tradição, principalmente nas modalidades de Basquete e Vôlei em que essas equipes sempre participavam de competições esportivas. Entrando na adolescência, sentia que o esporte além de outros benefícios contemplava a necessidade de me autoafirmar e conquistar popularidade entre os demais estudantes na escola, entrei também para a equipe de vôlei no meu primeiro ano. No entanto, essa dedicação aos treinamentos resultou em muitas medalhas, mas também na perda de foco nos estudos formais que ficaram em segundo plano, resultando na minha primeira e última reprovação no 1º ano.

Antes da reprovação na escola, fui convocada para um projeto na AABB que contemplava alunas atletas destaques nas competições de voleibol de escolas públicas. Recebíamos material esportivo, roupas, tênis e vale transporte para os treinos bem como acompanhamento médico. Sem dúvidas foi a realização de um sonho para quem sempre teve sua formação no esporte. Só que a reprovação na escola me tirou desse projeto por ordem do meu pai.

Embora essa frustração tenha me tirado forças de continuar com os treinamentos, continuei como atleta da escola, e no último ano do Ensino Médio nossa

equipe acabou sendo campeã do Jogos Estudantis Paraenses/JEPs, único título desta categoria da história da escola “Orlando Bitar”.

Sempre senti orgulho de todo o meu percurso na educação básica, por ter sido estudante de escola pública e por toda a vivência que o esporte me proporcionou, após a conclusão do Ensino Médio queria continuar com o contato com o esporte. Prestei vestibular para o curso de licenciatura plena em EF pela Universidade Estadual do Pará – UEPA. O curso era anual, e no decorrer da minha graduação, no primeiro ano, tive a oportunidade de cursar a disciplina de Karatê, que na grade das disciplinas estava como optativa.

Durante essas aulas, acabei me destacando na parte prática da luta, então o professor da disciplina que era mestre na modalidade, me convidou para treinar em sua academia e acabei me tornando atleta da modalidade, participando de torneios e campeonatos, chegando à graduação de faixa verde. Esta experiência foi significativa e contribuiu muito na minha formação e na minha atuação profissional atualmente.

Em 1997, a confederação de esporte universitário, entidade organizadora dos Jogos Universitários Brasileiros – JUBs, ofereceu pela primeira vez no programa dessa competição universitária a modalidade futsal feminino. A UEPA se prontificou a organizar seletivas de atletas para formação de suas equipes universitárias no interesse de participação nos JUBs. Na época eu participei da seletiva nas modalidades vôlei e futsal e passei na seletiva de futsal, onde passei a integrar a equipe da universidade por 3 anos.

Em 1998, conheci por meio dessas competições as atletas de voleibol da UEPA e algumas dessas atletas eram técnicas no clube do Remo. Foi onde recebi o convite para fazer estágio no clube para atuar como monitora da escolinha de iniciação de voleibol. A partir de então, comecei a ter contato com a docência.

No decorrer do estágio, fui participando dos treinamentos das equipes infante e juvenil do clube do Remo, e então acabei recebendo convite para ser auxiliar técnica das equipes do clube nas competições estaduais e nacionais, e assim fui formando minha carreira de técnica de voleibol até minha graduação na faculdade.

Sem dúvidas, toda minha história acadêmica foi vivida no esporte, minha formação básica e acadêmica foi por meio do esporte, o que resultou em uma profissional proativa e disciplinada. No entanto, a frustração em não conquistar uma carreira profissional que possibilitasse um meio de sobrevivência me forçou a buscar outras cidades que pudesse trabalhar na minha área.

Após minha formatura em 1999, como uma profissional de nível superior não achava interessante receber o salário de monitora, busquei acordo com a diretoria do clube do Remo para rever as questões salariais do meu contrato e tive o retorno que não havia previsão de melhoria salarial. Com a necessidade de emprego fui buscar contrato como professora de EF em escolas públicas por meio das Secretaria Estadual da Educação, embora tivesse uma tia paterna defensora pública e minha vó materna que se efetivou como servidora pública do estado do Pará trabalhando anos como costureira de um projeto social do governo do estado e posteriormente se tornando chefe de Recursos Humanos da escola de governo, não obtive perspectiva de nomeação no serviço público.

Com o passar dos meses acabei recebendo uma proposta de uma atleta do clube do Remo para irmos a Salvador tentar um projeto no Vôlei de Praia. Uma modalidade que estava em ascensão no país principalmente com os campeonatos Sub 21. Então no sábado de Páscoa fomos a Salvador para tentarmos um espaço nessa nova modalidade. O pai dessa atleta que morava na capital baiana tentou investir no sonho da filha, trouxemos de Belém outra ex-atleta do clube para firmar parceria da dupla, no entanto as questões financeiras foram pesando, o investimento seria maior para a nossa manutenção na cidade e o projeto acabou e retornei à Belém

Na minha cidade, sem alguma esperança de trabalho, entendi que o ideal naquele momento era investir nos estudos, retornei à universidade que me graduei em busca de especialização, conversei com alguns professores e no meu retorno para casa no ponto de ônibus encontrei uma colega de time universitário. Entre outros assuntos ela me informou que estava trabalhando em Palmas, capital do Tocantins e que nesta cidade estavam contratando profissionais na área da saúde e educação e foi assim que resolvi fazer mais uma tentativa para me consolidar como profissional da minha área.

Minha ida para Palmas em agosto de 2001 contou com apoio de professoras que já estavam trabalhando e morando na cidade, me hospedei na casa delas até conseguir um contrato. Visitando constantemente as secretarias de educação do estado e do município por quase dois meses, me coloquei a disposição para qualquer trabalho eventual. Durante esse tempo, o Gerente de Esportes da Secretaria municipal me perguntou se eu era árbitra de voleibol pois haveria os Jogos Escolares de Palmas - JEPs e a secretaria precisava de árbitros.

Eu que passei toda minha trajetória escolar jogando e treinando essa modalidade, nunca havia apitado um jogo na vida, acabei encarando o desafio pois precisava trabalhar. E foi a partir dessa primeira experiência o start para o início da minha carreira como arbitra da Confederação Brasileira de Voleibol - CBV.

Trabalhei nos JEPs apitando jogos de Vôlei e na competição de Atletismo, e no mês seguinte fui contratada para assumir as aulas de EF da escola Municipal Henrique Talone. Minha modulação era para trabalhar com turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, um grande desafio pois não sabia como começar a aula com essas crianças pois minha experiência era com treinamento de vôlei com jovens e adultos.

Me sentindo desconfortável em trabalhar com essa faixa etária, busquei a secretaria municipal da educação – SEMED, e solicitei outra escola em que pudesse trabalhar com alunos do 6º ao 9º ano. Foi-me oferecida a escola Municipal Luiz Gonzaga, localizada na região norte de Palmas, que não tinha quadra de esporte. As aulas aconteciam na feira coberta, um espaço cimentado e coberto em frente à escola que era utilizado pela comunidade aos domingos para a venda de alimentos e durante a semana atendia a escola nas aulas de EF dos alunos.

Atravessando a rua da escola para a feira com as turmas em cada aula dividindo esse espaço com a comunidade, onde era corriqueiro a presença de jovens que ficavam assistindo as aulas de EF e meus treinos de futsal. Diante dessa realidade foi que eu comecei a entender os diferentes contextos da educação pública, e foi neste cenário que efetivamente aprendi a ministrar aulas de EF escolar

No início de 2002, o então Coordenador de Esporte Especializado da SEMED me convidou para fazer parte da sua equipe na secretaria. Trabalhamos com organização de eventos esportivos na capital e durante esse período acabei fazendo o curso de arbitragem da Federação Tocantinense de Voleibol, trabalhei como árbitra em competições escolares, municipais e estaduais e em seguida fiz o curso de árbitra da CBV e passei a atuar em competições nacionais.

Ainda em 2002, prestei o concurso realizado pelo governo do estado do Tocantins na área da educação. Aprovada, fui chamada no ano seguinte para tomar posse no município de Guaraí. Atuei na docência em uma escola estadual de ensino fundamental chamada “Raimundo Alencar Leão” mas continuei trabalhando em Palmas trabalhando no “Projeto Escola Aberta” pela Escola Municipal Maria Julia nas sextas e sábados para poder conciliar minha carga horária e atuar como docente nas duas redes de ensino.

Por um ano e meio, trabalhei nesses dois municípios, de segunda a quinta trabalhava pelo estado em Guaraí e de sexta a sábado em Palmas, e, aos domingos retornava para Guaraí para recomeçar a semana. Durante esse período, frequentemente solicitava ao setor de Recursos Humanos da SEDUC minha transferência para Palmas. Esse esforço foi exaustivo mas necessário, uma rotina que lembrava a dinâmica da minha criação com as duas famílias.

Quando saiu minha remoção para Palmas, trabalhei no Colégio Estadual Vila União e na escola Municipal Pedro Piagem. Escolas que foram então a primeira experiência de docência na EJA. Nessa época, eu percebi a importância da oportunizar a retomada dos estudos e a dificuldade em atender as diferentes necessidades e interesses dos estudantes adultos no turno noturno, especialmente nas aulas de EF.

Em 2004, fui aprovada no concurso da educação da rede municipal de Palmas, onde desde então passei a trabalhar nas duas redes de ensino como concursada e continuava atuando como árbitra pela Federação Tocantinense de voleibol, trabalhando em campeonatos estaduais e nacionais como os jogos escolares, campeonato brasileiro de seleções, e circuitos de vôlei de praia.

Em 2010, fui convidada para ser diretora de esportes da Secretaria Estadual de Esportes, atuei na gestão por quase dois anos e por conta das progressões e plano de cargos e salários, decidi retornar para educação. Fui lotada na Seduc para trabalhar na organização e execução dos jogos escolares do Tocantins - Jets onde trabalhei por sete anos.

Em 2009, Palmas teve uma mudança política importante. Políticas públicas, principalmente na área educacional com aprovação do Plano de Carreira dos Servidores, trouxe benefícios e ganhos significativos salariais aos professores concursados. E neste contexto optei para retornar à sala de aula a partir de 2017, onde me encontro atuando até o presente momento.

Acreditando que minha carreira profissional estava consolidada, veio a oportunidade de concorrer ao processo seletivo do mestrado profissional em EF – PROEF em 2023. Minha aprovação trouxe uma nova perspectiva sob a minha profissão. Pois, após esses anos de experiência na educação, são muitas as angústias e problemáticas no ensino da EF nas escolas públicas do estado do Tocantins, particularmente, no Ensino Médio.

No entanto, apesar de tantos desafios, como fui estudante de escola pública, senti a necessidade de devolver à sociedade todo o investimento que recebi durante a minha formação educacional. Sobretudo, por diversas problemáticas pertinentes a educação e pela minha história de vida, foi então que escolhi pesquisar sobre a EJA. Uma modalidade de ensino socialmente discriminada, que eu sinto proximidade com o meu passado enquanto filha, neta e sobrinha de familiares que por diversos motivos, abandonaram os seus estudos e não concluíram o Ensino Médio.

Pesquisar a EJA, retoma o início da minha narrativa, quando minha maior incentivadora na educação, minha mãe, que não chegou a concluir o Ensino Fundamental, mas que eu admirava sua letra perfeita, sua habilidade em contas matemáticas, chegando a se aposentar como funcionária pública, me motivou a realizar uma pesquisa com alunos adultos e trabalhadores.

E no âmbito da Disciplina EF, seria uma oportunidade não apenas para compreender melhor o processo formativo desse grupo, mas também compreender os desafios nas aulas de EF, e oferecer reflexões a cerca dessa realidade.

Foi com esse objetivo que desenvolvi a minha pesquisa de mestrado. E, diante das diferentes experiências e abordagens metodológicas, trilhadas no ProEF, foi estabelecida uma conexão entre mim, pesquisadora, a escola e a universidade, essa articulação me proporcionou experiências únicas, já que pude aliar o meu interesse enquanto docente, conhecimento científico e as particularidades das aulas de EF na EJA.

Diante disso, pretendo provocar um olhar diferenciado para esse público tão específico, para que mais pesquisadores desenvolvam estudos pertinentes a esta modalidade de ensino.

Neste meu percurso de vida, ter a oportunidade de vivenciar a realidade da escola pública como estudante e hoje enquanto profissional, entendi que ser professora da educação básica em escolas públicas, talvez não seja somente consequência das minhas escolhas, mas o resultado de experimentos e encontros com todos os agentes que fizeram parte da minha jornada. E a estes, eu também dedico este trabalho.

2 INTRODUÇÃO

A EJA é uma modalidade de ensino destinada a garantir os direitos educativos da população com 15 anos ou mais que não tiveram acesso ou interromperam os estudos antes de concluir a Educação Básica (BRASIL, 2008). Nesse sentido, o Ministério da Educação vem investindo em políticas públicas² com objetivo de superar desafios pertinentes a educação de jovens e adultos.

No ano de 2025, o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Básica CNE/CEB, publicaram a Resolução N° 3, de 8 de abril de 2025 instituindo Diretrizes Operacionais Nacionais para a EJA, com intuito de garantir o direito à educação de jovens, adultos e idosos (BRASIL, 2025).

Esta Resolução traz no seu Art. 5º que a EJA pode ser organizada em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar, e para cada segmento ou etapa define-se uma carga horária mínima específica, considerando:

I - Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que tem como objetivo a alfabetização inicial, a carga horária será definida pelos sistemas de ensino, não inferior a seiscentas horas;

II - Para os anos finais do Ensino Fundamental, que tem como objetivo o fortalecimento da formação geral, a carga horária total mínima será de mil e seiscentas horas; e

III - Para o Ensino Médio, que tem como objetivo uma formação geral básica e profissional, a carga horária total mínima será de mil e duzentas horas. (BRASIL 2025).

Em se tratando da EJA, Oliveira (2004) afirma que ela não é definida propriamente pelo recorte etário ou geracional, e sim pela condição de exclusão socioeconômica, cultural e educacional da parcela da população que constitui seu público-alvo. Nesse sentido, estados e municípios por meio de suas políticas públicas, desenvolveram normas e leis para o atendimento a este público em específico.

No estado do Tocantins, com objetivo de garantir os direitos educacionais desses estudantes, foi elaborado o Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE) Lei nº 2.977, de 8 de julho de 2015, que assegura a promoção da educação escolar

² Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos.

para os jovens e adultos, considerando as características e modalidades adequadas às necessidades desses estudantes e permitindo as condições de acesso e permanência na escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) nº 9.394/96 estimula a proposta de alternativas para promover a igualdade de condições para o acesso e permanência do estudante no processo educativo, a utilização de concepções pedagógicas que valorizem a experiência extraescolar e a vinculação da educação com o trabalho e com práticas sociais.

Desse modo, a Secretaria Estadual da Educação (SEDUC) no estado do Tocantins elaborou o Reordenamento Curricular, uma proposta curricular para EJA com a finalidade de subsidiar educadores para a organização do trabalho pedagógico e estratégias que favoreçam a redução da evasão escolar, valorizando os saberes e as trajetórias pessoais desses estudantes.

Nesse sentido, a disciplina EF entra no contexto da EJA com uma particularidade. Embora a disciplina seja um componente curricular obrigatório sua prática é facultativa aos estudantes nos casos previstos no Art. 26, § 3º, da Lei nº 9.394/96, o qual estabelece que:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

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)

I

II – 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) (BRASIL, 2025).

Neste cenário, ao iniciar minha prática docente como professora de EF nas redes Municipal e Estadual de ensino no estado do Tocantins, não tinha noção dos desafios que o cotidiano escolar dessa modalidade de ensino exigia. Foi constatado muitas diferenças em relação às aulas do Ensino Fundamental, Médio, e principalmente das escolinhas de voleibol em Belém do Pará, em que os alunos chegavam no treino dispostos, animados e ansiosos para aprenderem os

fundamentos do jogo e participarem de competições esportivas por suas escolas e clubes.

A realidade se tornou mais desafiadora quando passei a atuar como professora de EF da EJA no distrito de Luzimangues em Porto Nacional no estado do Tocantins, nessa escola as turmas eram compostas por estudantes de diferentes faixas etárias, realidades socioculturais, inseridos ou não no mundo do trabalho (GUEDES, 2009). Entre outras particularidades pertinentes ao ensino noturno, presenciava-se rotineiramente que, em sua maioria, os alunos chegam à aula com a roupa do trabalho, cansados, desmotivados e com dificuldades de aprendizagem Soares (2007).

Outra particularidade vivenciada com a EJA, eram os constantes atrasos e infrequência desses estudantes. Nas aulas de EF, a participação era mínima. Diversas respostas e justificativas para as faltas e o desinteresse eram relatadas: cansaço, dificuldade com transporte e a jornada de trabalho exaustiva.

Diante dessa realidade, Lira e Santana (2015) sugere um olhar mais sensível quanto as necessidades na EJA. Nesse contexto, pensando na condição desses discentes, no início das aulas, deixava registrado no quadro o objeto de conhecimento que iríamos aprender na aula, e para quem chegasse atrasado poder ficar ciente da aula.

Ao compreender que o processo de ensino/aprendizagem deveria acontecer de forma diferenciada do que é realizado nos ensinios regulares, Fundamental e Médio, Santos (2016), essa experiência trouxe diversas inquietações acerca da prática docente do professor de EF. No entanto, mesmo resignificando as aulas, os estudantes eram infrequentes, poucos participativos. Os que estavam presentes na aula pediam para ficarem nem sala realizando trabalhos de atividades de outras disciplinas, e outra parte dos alunos preferiam realizar pesquisas pertinente ao tema da aula e os que chegavam à sala atrasados, observavam os registros no quadro e perguntavam: Professora, é para copiar?

Partindo dessa indagação rotineira, como pesquisadora, passei a refletir se o contexto social desses estudantes era o motivo do desinteresse de participação nas aulas, ou o trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, o currículo e a disciplina EF estavam distantes da realidade e necessidade desses alunos. Afinal, o que contribuía para o absenteísmo dos alunos na escola de Luzimangues nas aulas de EF.

Entendendo que a EJA faz parte da educação básica no Brasil e visa à garantia do direito à educação e às aprendizagens dos sujeitos, considerei discutir e repensar os objetos de conhecimento da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), as particularidades do ensino na EJA, uma vez que, além da realidade social destes estudantes em que muitos são pais e trabalhadores, e não dispõem de um turno livre para estudos, leitura e realização de trabalhos escolares.

Outra particularidade importante de considerar é o tempo de conclusão do ano letivo, que diferentemente do Ensino Médio regular, na EJA é ofertado em apenas 6 meses, tornando mais desafiador para o professor, garantir o aprendizado que o Novo Ensino Médio propõe.

Entendendo que a disciplina EF e a elaboração do plano de aula destinado aos estudantes da EJA não podem ser pensados como um mero recorte da BNCC do Ensino Médio, essa pesquisa buscou investigar por meio de uma abordagem Qualitativa, um estudo de caso sobre os desafios das aulas de EF na EJA no distrito de Luzimangues.

Isto posto, esta pesquisa buscou analisar esses desafios refletindo sobre o seguinte questionamento: quais as causas que levam os alunos à infrequência, desinteresse e o afastamento das aulas de EF na EJA? Entendendo que essa compreensão é essencial para repensar estratégias pedagógicas mais adequadas à realidade da EJA no estado do Tocantins. A pesquisa teve como problemática inicial: quais são os principais desafios enfrentados nas aulas de Educação Física da EJA no distrito de Luzimangues, e questões acerca das práticas docentes e sua influência na motivação, participação e permanência dos estudantes nas aulas de EF.

Diante dessas características específicas dessa modalidade de ensino, o recurso educacional dessa dissertação foi apresentar uma proposta de Formação aos docentes que atuam na EJA, com objetivo de promover estratégias que possam contribuir com a participação dos alunos nas aulas de EF e com o planejamento dos professores.

Serão abordados neste trabalho, os marcos históricos da EJA no Brasil e no estado do Tocantins, as legislações vigentes, os aspectos pedagógicos do ensino da EF, os desafios das aulas, as estratégias de ensino, a importância da formação para os professores e como o currículo se encontra diante da realidade dos estudantes da EJA.

2.1 Justificativa

A concepção da EJA é marcada por desigualdades sociais (FREIRE, 2001), nessa última década acompanhamos a dissolução de políticas públicas destinadas a essa modalidade de ensino. Essa situação agravou-se consideravelmente após a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, resultando em perdas significativas de investimentos a partir de 2021, comprometendo o fluxo de programas voltados para a EJA (DI PIERRO, 2025).

Este cenário vem se corrigindo em um novo governo em 2023 com a retomada da SECADI, com o lançamento do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos BRASIL (2024) voltado para a ampliação de matrículas neste segmento de ensino, e com a redução do analfabetismo. No entanto, constata-se, que ainda há um vultoso contingente de jovens e adultos trabalhadores excluídos do processo educacional que ainda não conta com escolaridade similar ao ensino médio (SANTOS *et al.*, 2023).

Indicadores como o Censo 2024, revelou uma redução de 198 mil alunos no número de matrículas na EJA em comparação a 2023. Nos últimos 10 anos, o Brasil perdeu 1,2 milhão de vagas. Nesse mesmo ano, o INEP apontou que mais de 57 milhões de pessoas de 19 a 70 anos não possuíam ensino médio completo. (BRASIL, 2023). É essa faixa etária que ao longo de sua trajetória escolar abandonaram os estudos e se configuram em possíveis alunos para EJA.

Os dados apresentados mostram que, pesquisar sobre a EJA, tratamos de um tema de grande relevância não apenas acadêmica, mas também social. Acrescentando as minhas inquietações como professora de EF, que ao atuar como docente na EJA, constatei salas esvaziadas no decorrer do semestre letivo, presenciei o desafio mobilizar os alunos à participação nas aulas práticas de EF após suas jornadas de trabalho Moura (2010).

Segundo Arroyo (2005), a EJA sofre com descaso histórico e institucional, o que contribui para o desinteresse dos alunos e sua consequente evasão. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) referente às causas do abandono escolar, corroboram com essa realidade vivenciada na escola. Em 2023, um estudo do PNAD realizado com um grupo etário entre 14 e 29 anos, foi constatado que aproximadamente 9 milhões de brasileiros não completaram o ensino médio.

Este estudo apontou que para 53,4% dos homens nesse grupo etário, o principal motivo para deixar a escola foi a necessidade de trabalhar, seguido pela falta de interesse em estudar (25,5%). Para as mulheres, o principal motivo foi também a necessidade de trabalhar (25,5%), seguido pela gravidez (23,1%) e por não ter interesse em estudar (20,7%).

Com base nesses dados, percebe-se que os principais motivos citados acima fazem parte do cotidiano dos estudantes da EJA, e tais condições podem implicar em constantes atrasos e infrequência escolar, resultando em uma complexa dificuldade no ensino noturno especialmente nas aulas de EF.

Compreender os desafios das aulas de EF na EJA é fundamental para promover intervenções que motivem a participação dos alunos durante as aulas. Identificar os fatores subjacentes a esses desafios, permite que sejam implementadas estratégias pedagógicas e de gestão escolar que possam atender às necessidades específicas desse grupo, contribuindo assim para a melhoria do processo educacional dos estudantes nessa modalidade de ensino.

Outra característica intrínseca da EJA que justifica esse estudo, é a matrícula de estudantes de diferentes faixas etárias na mesma turma. No que tange ao componente de EF, é marcante que os mais jovens são mais dispostos, principalmente na participação de aulas práticas, já os mais idosos possuem limitações, com mais resistências às vivências corporais, tornando as aulas ainda mais desafiadoras para o professor.

Bourdieu (2003), afirma que tanto a juventude quanto a velhice não são apenas dados biologicamente, mais sim construídas socialmente, em constante luta entre jovens e velhos. Com isso, exigindo do professor de EF experiência e estratégias metodológicas para equacionar essas divergências ao elaborar suas aulas.

No entanto, a realidade aponta para a distância de uma formação específica para o professor de EF no que concerne a este público. Pensar o trabalho pedagógico na EJA exige o reconhecimento das especificidades do público que a constitui (SOARES, 2011). Assim, tal pesquisa se torna ainda mais relevante diante da heterogeneidade de idades e disposições dos estudantes na modalidade da EJA, pois fica evidente a necessidade de os professores de EF desenvolverem abordagens pedagógicas inclusivas e adaptadas.

Ao reconhecer que tanto a juventude quanto a velhice são construções sociais, o docente pode adotar uma postura sensível e empática, promovendo um ambiente de aprendizagem que valorize as experiências e necessidades de cada sujeito.

Nesse sentido, compreender as estratégias metodológicas flexíveis e diversificadas do professor, pode contribuir significativamente para a promoção da participação e do engajamento de todos os estudantes nas aulas, independentemente de sua idade ou condição física. Ao reconhecer as divergências presentes nesse contexto específico, os professores podem potencializar o impacto positivo da componente curricular EF no desenvolvimento integral dos estudantes da EJA (SOARES, 2011), assim, pretende-se estimular discussões e promover mais estudos a cerca desse tema.

2.2 Objetivos

2.2.1 Objetivo Geral

Investigar os desafios presentes nas aulas de Educação Física da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com base na percepção dos alunos e professor de uma escola no distrito de Luzimangues, com intuito de aprimorar o trabalho docente nessa modalidade de ensino.

2.2.2 Objetivos Específicos

- Compreender a percepção dos alunos do 3º ano da EJA em relação as aulas de Educação Física;
- Identificar os principais fatores que influenciam o absenteísmo dos estudantes do 3º ano do 3º segmento da EJA nas aulas de Educação Física no distrito de Luzimangues;
- Analisar as estratégias de ensino do professor de Educação Física nas aulas da EJA, considerando sua adequação às características e necessidades dos estudantes jovens e adultos;

2.3 Recurso educacional

Como parte das contribuições desta pesquisa, foi desenvolvida uma proposta de formação continuada voltada aos docentes da EJA, com o objetivo de ampliar o repertório pedagógico e promover práticas mais significativas nas aulas de Educação Física.

Essa proposta teve como sugestão a inserção do Lian Gong como prática corporal alternativa, pela sua acessibilidade, caráter preventivo e adaptabilidade às diferentes faixas etárias e condições físicas dos alunos da EJA, respeitando as especificidades dessa modalidade de ensino e contribuindo para a qualificação do trabalho pedagógico.

3 EXPLORANDO O CONHECIMENTO: UMA JORNADA ATRAVÉS DA REVISÃO DE LITERATURA

No intuito de sistematizar o trabalho de pesquisa e dar sustentação teórica, inicialmente optou-se por elaborar um resumo destacando os autores e estudos os quais discutem a questão histórica, a problemática da evasão e os desafios no ensino dos estudantes da EJA, especificamente nas aulas de EF. Tal organização ajudou na análise crítica e na formulação de novas ideias, e nas áreas que merecem mais atenção.

Assim, no propósito de se debruçar acerca das práticas docentes deste componente curricular, alcançar as intenções deste projeto e compreender de forma mais específica os percalços pelos quais tem passado a Educação de Jovens e Adultos neste país, foi realizada uma revisão integrativa de literatura, conforme estudos de Botelho *et al.*, (2011).

Pode-se entender a revisão integrativa como um recurso metodológico que possibilita a sistematização do conhecimento científico (seja ele desenvolvido teórica ou empiricamente) e a visualização de novas perspectivas para novas pesquisas.

As revisões são necessárias para pesquisadores iniciantes em uma determinada área do conhecimento. Esses estudos podem conter análises destinadas a comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizadas na área, apontar tendências das abordagens das práticas educativas (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 168).

Dentro dessa linha de entendimento, levou-se em consideração os estudos de quatro autores, a saber: Reis (2011), Carvalho (2013), Paiva (2013) e Günter (2014). A escolha pelos autores citados recai no fato da importância de estudos publicados pelos mesmos que se debruçaram a investigar a trajetória histórica e desafios no ensino dessa modalidade. Estudos que subsidiam a construção deste projeto a investigar os motivos pelos quais os estudantes da EJA se afastam das aulas de EF ofertadas nesta modalidade.

A questão dos desafios da EF na EJA é um fenômeno complexo que pode ser analisado sob várias perspectivas. Alguns dos principais argumentos destacados nas fontes mencionadas evidenciam o significativo conjunto de fatores que interferem diretamente no fenômeno da evasão escolar.

Além disso, o autor esclarece que a falta de infraestrutura nas escolas, como a ausência de espaços adequados e atrativos que chamem a atenção de quem precisa sair de casa para a prática de atividades físicas e ainda a escassez de materiais esportivos podem ser motivo para o afastamento das aulas de EF. Muitas vezes, não há quadras e nem mesmo bola disponível. Falta o básico e somente a aula teórica acontece.

De acordo com Reis, as normas precárias das instituições escolares, que possuem aspecto degradante, desmotivam os estudantes e ajudam na evasão das aulas.

A ausência de investimentos em infraestrutura dificulta a promoção de um ambiente escolar propício para o desenvolvimento das habilidades motoras e o estímulo à prática regular de atividades físicas entre os estudantes da EJA. Essa realidade evidencia a necessidade urgente de políticas públicas que visem a melhoria das condições estruturais das escolas que atendem a EJA, garantindo assim um ambiente mais favorável para o ensino e a prática de Educação. (REIS, 2011, p. 21).

Ademais, Reis (2011) vai além dos aspectos estruturais ao abordar os aspectos psicossociais que influenciam o afastamento dos alunos. Ele enfatiza que a percepção de competência é um fator crucial. Estudantes que se sentem incapazes de desempenhar bem nas atividades físicas tendem a evitar as aulas para não se exporem a situações de fracasso ou ridículo. Além disso, Reis (2011) ressalta a influência das experiências passadas. Alunos que tiveram experiências negativas com a EF, como bullying ou humilhação, podem desenvolver uma aversão duradoura à prática.

Cabe ainda ressaltar que o papel do professor de EF na promoção da inclusão e da participação dos discentes da EJA é abordado por Carvalho (2013). Em estudo intitulado “Educação Física na Educação de Jovens e Adultos”, demonstra atividade desenvolvida com acadêmicos cursistas atuantes nas escolas públicas no Rio de Janeiro, por meio de relatos, analisa que as experiências trazidas pelos professores em um curso de extensão “possibilitam trocas entre os próprios professores, junto com a leitura e discussão de experiências, as quais vêm auxiliando a ressignificar as práticas docentes” (CARVALHO, 2013, p. 11).

Para a autora, o desconhecimento dos educadores em lidar com as necessidades específicas desse setor pode provocar um ambiente de exclusão nas aulas de EF, o que resultará no afastamento dos estudantes da instituição.

Carvalho (2013, p.9) enfatiza que os professores de EF desempenham um “papel crucial no encorajamento dos estudantes, os quais podem aprender sobre habilidades motoras, sobre a importância da atividade física para a saúde e sobre o desenvolvimento de hábitos saudáveis na vida adulta e na terceira idade”. Portanto, para garantir que todos os estudantes da EJA recebam EF inclusiva e de qualidade, é essencial que os professores de EF recebam treinamento e apoio nos programas de formação continuada.

No que se refere à Paiva (2013), em relevante obra destinada à análise da EJA, denominada “Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos”, reconhecida internacionalmente, a autora discute como a educação é um processo contínuo que ocorre em toda a vida de uma pessoa, envolvendo uma variedade de experiências e contextos, e não se limita apenas aos anos escolares formais, que podem ser interrompidos diante das adversidades da vida.

Para Paiva (2013), a EJA é uma oportunidade ímpar de retomada à cidadania e que todos os componentes curriculares ofertados precisam seguir essa prerrogativa, uma vez que proporcionar conhecimentos, habilidades e oportunidades que permitem uma participação ativa e consciente na sociedade, faz com que os estudantes se tornem mais capazes de tomar decisões sobre suas vidas e de atuar de forma mais eficaz em suas comunidades.

A autora esclarece que educação vai além das paredes da sala de aula e abrange todos os aspectos da vida, envolvendo vários cenários, como casa, trabalho e interações sociais e que na vida adulta, a aprendizagem continua a desempenhar um papel vital, capacitando os indivíduos a se adaptarem às mudanças e a se reinventarem.

Paiva (2013) chama a atenção para a necessidade de a EJA se atualizar frente a novos paradigmas educacionais:

O que se observa, nesse século, é que o sentido de aprendizagem deixa de ser uma construção estática, fechada, para assumir uma dinamicidade incalculável, tais são as formas de aprender, os interesses dos aprendentes, os modos como se ensina/educa em sociedade, desvelando o mito de que a escola é a instituição por excelência onde se aprende, porque todos os espaços sociais cumprem essa função com maestria. As relações entre os sujeitos são relações de troca, de intercâmbio, de interseção, produzindo saberes resultantes da mescla de culturas, saberes e conhecimentos formais, não formais e informais que se põem em jogo, e ressignificando o sentido de aprender (PAIVA, 2013, p. 7).

Günter (2014), em estudo denominado “O direito à EF na educação de jovens e adultos”, registra pesquisa desenvolvida por dois anos em escolas públicas de uma cidade de médio porte no Rio Grande do Sul, realizou um completo mapeamento acerca das condições gerais das aulas de EF na modalidade EJA. A desigualdade entre os conteúdos, as metodologias desgastadas das aulas de EF e a falta de interesses específicos dos estudantes da EJA são ressaltados na pesquisa.

Para a autora, as atividades sugeridas, muitas vezes, não levam em consideração as condições físicas e emocionais dos estudantes já adultos, o que pode resultar em desinteresse e afastamento da sala de aula. Segundo Günter (2014, p. 13), “é fundamental adaptar as atividades de EF na EJA para corresponder às características e necessidades específicas.”, o que pode proporcionar uma abordagem mais inclusiva e motivadora para promover sua participação ativa nas aulas.

Integrando as perspectivas desses quatro autores, percebe-se que os desafios das aulas de EF na EJA são multifacetados e inter-relacionados. É possível constatar que existem diversos fatores que ocasionam a desmotivação dos estudantes da EJA nas aulas de EF, tais como a falta de adaptação dos conteúdos e metodologias, a precariedade das instalações escolares, a inexperiência dos educadores frente às necessidades desse grupo e ainda a ausência de uma aprendizagem que seja significativa, conforme os autores acima descritos demonstraram em seus estudos.

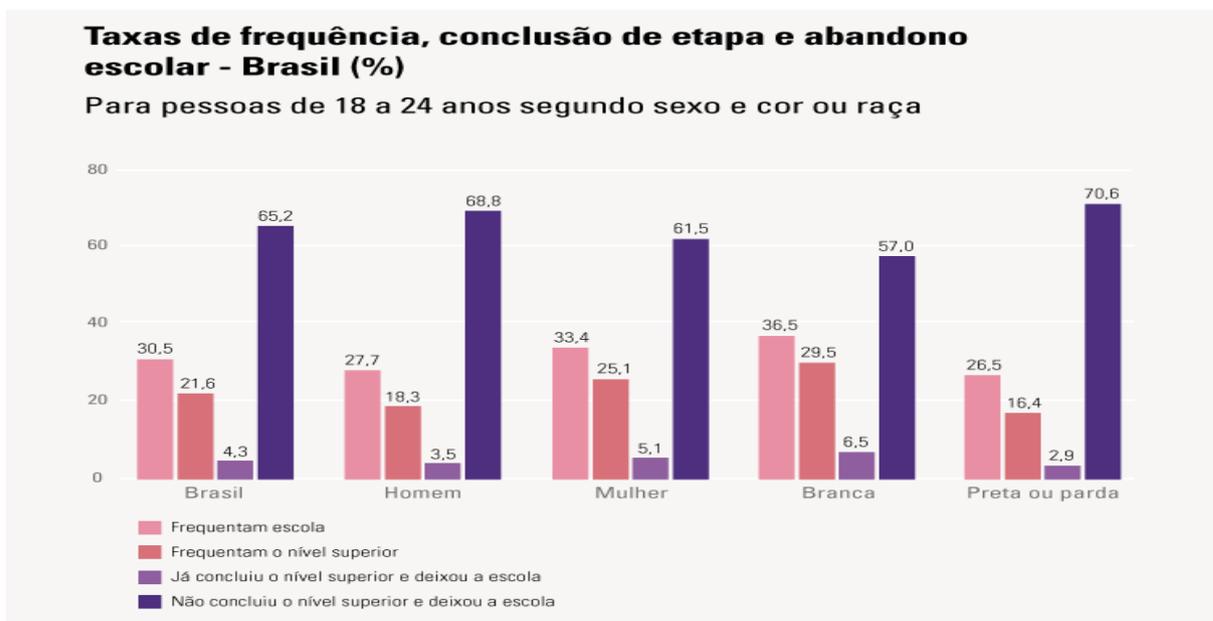
Assim, no intuito de ofertar uma abordagem abrangente e integrada que leve em consideração esses diversos aspectos, o capítulo destinado à fundamentação teórica do presente trabalho terá início com a investigação dos aspectos históricos do segmento EJA no Brasil, perpassando por todo arcabouço pertinente à legislação nacional e a do estado do Tocantins, bem como o conjunto das práticas pedagógicas da EF na modalidade EJA.

A seguir, será percorrido o trajeto histórico da EJA no Brasil, levando em consideração sua origem, sua regulamentação e seus propósitos para com a sociedade brasileira.

4 A EJA NO BRASIL: UMA HISTÓRIA DE INCLUSÃO E DESAFIOS

A EJA é uma modalidade de ensino voltada para pessoas que, por diversos motivos, não tiveram a oportunidade de acessar a educação formal na idade apropriada (BRASIL, 1996). Em 2023, dados apresentados pelo IBGE, conforme imagem abaixo, revelam enorme demanda para este público, com cerca de 8,8 milhões de jovens entre 18 e 24 anos os quais não concluíram o Ensino Médio. Ainda segundo o Censo Escolar de 2023, as matrículas vêm apresentando queda, entretanto, o país atende ainda cerca de 2,5 milhões de estudantes cursando a EJA (BRASIL, 2023).

Figura 1 - Percentual de matrícula na EJA em 2023



Fonte: IBGE (2023).

Apesar da enorme demanda educacional evidenciada pelos dados demonstrados acima, as matrículas na EJA continuam em declínio. Essa contradição deixa evidenciado um descompasso entre a necessidade de educação e a capacidade do sistema educacional de atrair e reter tais estudantes. Fatores como a desmotivação, o enfrentamento de desafios econômicos, falta de flexibilidade nos horários das aulas e o estigma social associado ao retorno à escola na vida adulta contribuem para essa realidade. Mesmo com 2,5 milhões de estudantes ainda matriculados no EJA, o número está aquém do necessário para atender à demanda

existente, evidenciando a necessidade de políticas públicas mais eficazes e inclusivas.

Para discutirmos tal fenômeno, é necessário compreender que este modelo de ensino possui uma história longa e multifacetada, cujas raízes podem ser rastreadas até o período colonial, marcada por desafios, adaptações e transformações ao longo dos séculos.

Para Günter (2014), a instrução dirigida aos indivíduos adultos não é uma inovação recente, observada desde os tempos da colonização por meio das iniciativas das ordens jesuítas, que tinham como objetivo a conversão religiosa e a preparação dos adultos indígenas para o trabalho. A preparação laboral sempre foi um elemento central na educação de adultos em diferentes épocas, influenciando as concepções que têm guiado as práticas e, mais recentemente, as políticas educacionais para esse grupo demográfico.

Soares (2002) registra que a primeira Constituição da República Brasileira foi promulgada em 1891 e em seu Artigo 179 estabelecia que a “instrução primária era gratuita para todos os cidadãos”. No entanto, ao longo do século XIX, apesar dessa disposição, nem todos tinham acesso à educação, especialmente a classe mais desfavorecida. Ao longo desse período, várias reformas foram implementadas na tentativa de abordar essa desigualdade.

No Brasil, o discurso em favor da educação popular é antigo: precedeu mesmo a Proclamação da República. Já em 1882, Rui Barbosa, baseado em exaustivo diagnóstico da realidade brasileira da época, denunciava a vergonhosa precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhoria qualitativa de ensino (SOARES, 2002, p. 8).

Cury (2016) pontua que a EJA no Brasil teve seu contexto histórico muito confuso, marcada por uma trajetória majoritária da classe dominante sobre a classe dominada. É como se a educação destinada a pessoas menos afortunadas das classes populares fosse uma espécie de assistência, e não um direito institucional. Assim, essa modalidade se deparou com a linha geral que foi construída no processo integrativo da educação brasileira. Por isso, cabe lembrar a educação desde o período colonial, onde os jesuítas, dentro de uma postura e visão missionária, buscaram “educar” os índios nativos, que já estavam no país antes dos colonizadores chegarem. (CURY, 2016).

Ainda neste percurso histórico, é importante ressaltar o pensamento de Beisigel (2004). Para o autor em questão, trata-se de um caminho marcado por muitos desafios e contradições. A educação foi exclusiva nas camadas mais favorecidas da sociedade desde o princípio, era limitada e frequentemente inexistente para os jovens e adultos das classes populares.

Durante o período colonial e no Império, a educação formal era um privilégio das elites, com pouca ou nenhuma preocupação com a alfabetização das camadas populares. O sistema educacional não atendia à maioria da população, que incluía escravizados, trabalhadores rurais e indígenas, por exemplo. Essas camadas populares eram relegadas a papéis subalternos na sociedade e não priorizaram a alfabetização e a educação básica. Assim, as classes menos favorecidas ficavam sem acesso ao conhecimento formal devido a essa exclusão, que perpetuava as desigualdades sociais, já que “as elites controlavam o acesso ao saber formal, perpetuando uma estrutura social onde as camadas populares eram mantidas na ignorância, sem condições de contestar a ordem estabelecida.” (BEISIEGEL, 2004, p. 22).

Beisiegel (2004) destaca ainda que foi necessário percorrer um longo caminho até que a EJA se consolidasse como um campo específico de intervenção educativa, especialmente a partir do século XX, com o surgimento de campanhas, programas e políticas públicas voltadas para a alfabetização e a inclusão social. No entanto, essas políticas frequentemente eram descontinuadas ou insuficientemente estruturadas, refletindo uma visão assistencialista e fragmentada da educação popular.

Colaborando com o trajeto histórico da EJA no Brasil, Ribeiro (1986, p. 29) esclarece que o “plano legal (catequizar e instruir os índios) e o plano real se distanciam. Os instruídos serão descendentes dos colonizadores. Os indígenas serão apenas catequizados”. Assim tornaram-se não alunos, mas catequizados, e maior parte desses os missionários ainda, priorizaram os adultos, pois estes contribuiriam para o desenvolvimento da formação da sociedade que estava se estabelecendo no Brasil.

Nesse contexto, Ghiraldelli Jr. (2008) ressaltava que o ensino jesuítico naquela época tinha como principal objetivo difundir a fé cristã, com uma ênfase secundária na transmissão de conhecimentos científicos. Essa abordagem persistiu até o período pombalino, quando os colonizadores perceberam a ameaça representada pelos jesuítas ao observar que seus ensinamentos estavam sendo utilizados para fortalecer

a resistência dos povos indígenas à imposição do trabalho compulsório durante o processo de colonização.

Ghiraldelli Jr. (2008) ressalta que no início da história da EJA no Brasil, a modalidade era predominantemente oferecida por instituições religiosas e organizações filantrópicas, que desempenhavam um papel crucial na tentativa de preencher a lacuna educacional para aqueles que não haviam tido acesso à educação formal em sua juventude.

À medida que o século XIX avançava, o governo brasileiro começou a reconhecer a importância da educação de adultos e passou a investir na criação de escolas noturnas e cursos de alfabetização. Nos anos de transição do Império-República (1887-1897), a educação era considerada como libertadora da nação. E, portanto, ocorreu a expansão da rede escolar, e as "ligas contra o analfabetismo", surgidas em 1910, que visavam à imediata supressão do analfabetismo, vislumbraram o voto do analfabeto (PAIVA, 1973, p. 33).

Conforme Paiva (1973), o interesse em facilitar o ensino trouxe como destaque as melhorias das condições didáticas e pedagógicas da rede escolar, e esse foi o momento significativo de mobilizações em torno da educação como dever do Estado, portanto um período de profundos debates políticos.

Durante a Revolução de 30, com as transformações políticas e econômicas e o processo de industrialização no Brasil, a EJA surge, buscando espaço na história da educação brasileira. eclodiram reformas as quais trataram da educação dos adultos ao mesmo tempo em que cuidavam da renovação dos sistemas de um modo geral. "Somente na reforma de 28 do Distrito Federal, a modalidade recebe mais ênfase, renovando-se o ensino dos adultos na primeira metade dos anos 30" (PAIVA, 1973, p. 168).

Günter (2014) menciona que nos anos 1930, sob o governo de Getúlio Vargas e a implementação do regime militar conhecido como Estado Novo, surgiu o interesse em reorganizar o sistema educacional para atender às necessidades da crescente indústria, impulsionada pelas políticas de substituição de importações, em resposta às consequências da Primeira Guerra Mundial.

Ghiraldelli Jr., (2008) volta a enfatizar que a partir de 1932, a Educação de Adultos ganhou maior relevância no Brasil, com o surgimento da Cruzada Nacional de Educação, seguida pela Cruzada ABC, em 1952. A Constituição de 1934, apesar de suas posturas mais progressistas em relação à educação, perdeu influência para a

Constituição de 1937, que reduziu a responsabilidade do Estado em relação à formação educacional do país.

A Constituição de 1937 fez o Estado abrir mão da responsabilidade para com Educação pública, uma vez que ela afirmava o Estado como quem desempenharia um papel subsidiário, e não central, em relação ao ensino. O ordenamento democrático alcançado em 1934, quando a letra da lei determinou a Educação como direito de todos e obrigação dos poderes públicos, foi substituído por um texto que desobrigou o Estado de manter e expandir o ensino público (GHIRALDELLI JR., 2008, p. 78).

Nesse período, estava em voga a oferta de ensino voltado para habilidades profissionais específicas, visando preparar os jovens para ingressar na indústria. O objetivo principal não era tanto transmitir conhecimento científico, mas sim fornecer habilidades práticas. No entanto, esse tipo de educação estava disponível apenas para uma parcela restrita da população, pois a falta de acesso à educação deixava as pessoas vulneráveis à imposição externa (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Dentro dos marcos históricos que desempenharam um papel significativo na formação da EJA, destaca-se que somente em 1940 o governo federal estabeleceu a educação destinada a esse público como uma política pública. O objetivo principal era, principalmente, combater ou, pelo menos, reduzir o elevado índice de analfabetismo entre esses grupos demográficos. (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Reis (2011), oferece uma retrospectiva sobre a trajetória da EJA no Brasil, enfatizando o papel das campanhas e movimentos que, segundo o autor, refletem diferentes concepções e intenções em relação às políticas educacionais para atender aos jovens e adultos que não concluíram seus estudos básicos durante a infância e adolescência. No período entre 1940 e 1960, essas iniciativas exemplificaram tentativas pouco eficazes de cumprir seu propósito.

Além disso, apresentavam abordagens pedagógicas que ignoravam a realidade de vida do público-alvo e retratavam uma visão simplista dos adultos, tratando-os quase como crianças em termos de aprendizado. Em muitos casos, essas campanhas foram utilizadas como estratégias políticas durante as eleições e foram duramente criticadas por sua falta de eficácia e por servirem a interesses distantes das necessidades reais da população (REIS, 2011).

Em 1947 foi criada a primeira campanha nacional de alfabetização de adultos, motivada por questões políticas e econômicas, como ressalta Pereira (1981, p.12):

No período posterior a 1947, surgem várias campanhas de cunho federal em favor da erradicação do analfabetismo. São elas (1) Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos; (2) Campanha Nacional de Educação Rural; (3) Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo; (4) Mobilização Nacional contra o Analfabetismo; (5) Comissão de Cultura Popular; (6) Movimento Brasileiro de Alfabetização. (PEREIRA, 1981, p. 12).

Assim, a nova Constituição de 1946 apresentava a educação como direito de todos claramente evidenciada em seu Artigo 166. O Artigo 167 expressava que o ensino deverá ser ministrado pelos poderes públicos, embora livre à iniciativa particular, respeitando-se as determinações legais (PEREIRA, 1981).

Conforme Pereira (1981), até a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961, transcorreu um período de 13 anos (1948-1961). Nesse período, a luta pela escola pública gratuita intensificou-se. Campanhas eclodiram e com participação popular reivindicavam a ampliação e a melhoria do atendimento escolar, para que de fato a norma constitucional de que “a educação é um direito de todos” se consolidasse.

Dentre esses movimentos, Günter (2014) registra que no final dos anos 1950 e ao longo da década de 1960, Paulo Freire emergiu como uma figura central nesse contexto. Após o Golpe Militar de 1964, vários movimentos em favor da alfabetização de jovens e adultos surgiram, os quais visavam a educação e cultura popular. Entre esses, destacam-se: MEB – Movimento de Educação de Base; MCP – Movimento de Cultura Popular; CPC – Centro Popular de Cultura e CEPLAR – Campanha de Educação Popular programas de alfabetização em massa.

Ao contrário das campanhas, esses movimentos direcionados à educação de adultos refletiam uma visão da educação como um ato de conscientização política, que se concretizava por meio das práticas da educação popular. Nessa concepção, as abordagens pedagógicas em relação ao conhecimento e aos conteúdos a serem ensinados eram inseparáveis de um processo de formação cultural e política. Por isso, com o golpe militar de 1964 esses movimentos não foram só extintos, como seus líderes foram perseguidos (GÜNTER, 2014).

Após esse período, o planejamento educacional foi incorporado ao Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). Posteriormente, a EJA foi formalmente regulamentada pela Lei nº 5.692, assinada pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, em 11 de agosto de 1971. Esta legislação estabeleceu o ensino supletivo como um meio de proporcionar oportunidades de estudo para jovens e adultos que não haviam completado sua educação na idade convencional (GÜNTER, 2014).

Pereira (1981) diz que este período foi caracterizado por uma completa ausência de investimentos na área da educação. Os recursos que poderiam ter sido direcionados para a melhoria da educação foram muitas vezes desviados para outros fins, resultando em um cenário desafiador para o desenvolvimento educacional do país. A prioridade do governo estava em manter o controle político, e a educação em massa era vista como uma ameaça potencial a esse controle, levando à sua redução e a um período de restrição na oferta de programas educacionais.

A partir do século XX a EJA começou a ganhar importância com a criação de programas governamentais como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), que tinham por objetivo reduzir o analfabetismo no Brasil.

Gadotti (1998) aponta que em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) pela Lei nº 5379 de 15 de dezembro de 1967, com início das aulas em 08 de setembro de 1970. O propósito era alfabetizar adultos em todo o país, durante as décadas de 1970 e 1980 e erradicar o analfabetismo no país, proporcionando aos seus alunos o aprendizado da leitura, escrita e cálculo, visando sua integração na sociedade. Contudo, o movimento recebeu duras críticas por supostamente promover a ideologia do governo Militar.

O MOBRAL foi um programa de grande sucesso e ajudou a reduzir o analfabetismo no Brasil de 50% para 20%. O método era centrado na alfabetização, compartilhando a mesma intenção do precursor da Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire, um defensor incansável da eliminação da elitização educacional, buscava uma Educação libertadora e democrática que se fundamentasse na vivência real do estudante (GADOTTI, 1998).

Para Enzweiler (2022), a ditadura militar implantada no Brasil trouxe muitas consequências e transformações na área da educação. Priorizou-se a educação tecnicista, a fim de atender às necessidades da industrialização crescente no país. A educação tecnicista adaptava-se aos ideais almejados pelos militares, voltando-se para a formação de mão-de-obra especializada em curto período, direcionando as pessoas para o mercado de trabalho.

O governo militar, diante do cenário mundial e com a criação do MOBRAL, propôs erradicar o analfabetismo no país em dez anos.

A relação que a ditadura estabeleceu com a cultura, em geral e, com a educação, em específico, é ambígua, oscilando entre ataque e censura e

investimentos e desenvolvimentos. No âmbito educativo, destacam-se a criação de supostos planos como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o estímulo a cursos de pós-graduação, visando o desenvolvimento científico-tecnológico. Em contrapartida, é um momento de forte perseguição aos estudantes, inclusive com o fechamento da União Estadual dos Estudantes (UNE), em 1968 (ENZWEILER, 2022, p. 104).

Neste contexto, seus objetivos iniciais preconizavam conhecimentos básicos da educação bem como técnicas relacionadas aos problemas de saúde, trabalho, religião e a instalação de centros educacionais e cívicos. Porém o MOBRAL enfrentou alguns obstáculos para desenvolver o seu programa como a escassez de recursos humanos especializada na educação de adultos, neste momento, observou a necessidade de desenvolver um programa de formação profissional. Esse sistema de formação foi sendo aperfeiçoado no decorrer de seus anos (ENZWEILER, 2022).

No entanto, o MOBRAL também foi criticado por seu caráter centralizador e por seu foco na alfabetização em detrimento da educação continuada. Em 1985, o MOBRAL foi extinto e substituído pelo Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC). O PNAIC foi um programa mais descentralizado que o MOBRAL, com mais atenção à educação continuada. O PNAIC também tinha como objetivo melhorar a qualidade da educação de jovens e adultos, e promover a inclusão social (BRASIL, 2012).

Por isso, Paiva (1987, p. 292) ressaltava a visão da alfabetização para o Brasil nos anos 1960, no sentido de que “a alfabetização de adultos deveria estar vinculada às prioridades econômicas e sociais e às necessidades presentes e futuras de mão-de-obra”. Essa visão sublinhava a importância de alinhar os esforços educacionais com as demandas econômicas e sociais do país, garantindo que a educação atendesse tanto às necessidades imediatas quanto às futuras do mercado de trabalho.

Não obstante a essas questões, a EJA passou a ser uma preocupação no Brasil quando foi identificado um alto número de analfabetos no país, e esse cenário não correspondia à necessidade de desenvolvimento econômico impulsionado também com após a Revolução Industrial, que precisava de uma mão de obra qualificada e alfabetizada.

O analfabetismo seria um empecilho para que o indivíduo pudesse desenvolver atividades sociais e econômicas, ter experiências e formar opiniões no decorrer de sua vida. Era o analfabeto um homem destituído de um instrumento essencial para que pudesse manifestar-se como homem (PAIVA, 1987, p. 266).

Para Paiva (1987), a alfabetização não é apenas uma habilidade técnica, mas também um meio de capacitar as pessoas a interagirem de maneira significativa em suas comunidades, compreender questões sociais e políticas e participar ativamente na construção de uma sociedade informada e engajada. A citação de Paiva sublinha como a educação é fundamental para a realização plena do potencial humano e para a participação ativa na vida cívica e econômica. Ela também destaca a necessidade de superar o analfabetismo como um passo importante em direção à igualdade e ao empoderamento das pessoas.

A história da EJA no Brasil é relativamente recente; por muitos anos, as escolas noturnas eram os únicos meios disponíveis para a alfabetização, constituindo-se em ambientes formais onde aqueles que já dominavam a leitura e escrita compartilhavam seus conhecimentos com os que estavam aprendendo, após longas jornadas de trabalho, exigindo um esforço significativo por parte dos estudantes.

Todas as empreitadas anteriores foram avaliadas como malsucedidas, uma vez que não resultaram em uma redução substancial do índice de analfabetismo na população adulta. Somente na década de 1990, com a promulgação da LDBEN de número 9.394/96, houve um redirecionamento de ênfase na Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 1996).

Nesse ínterim, é relevante ressaltar que a Constituição Federal de 1988, popularmente conhecida como Constituição Cidadã, marcou a história do Brasil ao garantir muitos direitos e garantias fundamentais. No que diz respeito à educação, garante que todos tenham direito ao acesso à educação, independentemente da idade. A Constituição, em particular o artigo 208, determina que o Estado é responsável por fornecer ensino fundamental, obrigatório e gratuito a todos os que não tiveram acesso na idade apropriada. Além disso, a Carta Magna enfatiza a importância de programas de alfabetização, enfatizando que todos devem ter acesso à inclusão social e cidadania plena.

Dessa forma, a LDBEN passou a estabelecer a obrigatoriedade de que os sistemas de ensino oferecessem oportunidades educacionais gratuitas para jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade apropriada, levando em consideração as características individuais dos estudantes, seus interesses, condições de vida e trabalho. Nesse contexto, os sistemas de ensino são responsáveis por manter cursos e exames supletivos que abrangem a base nacional

comum do currículo, possibilitando a continuação dos estudos de forma regular (BRASIL, 1996).

No que diz respeito aos critérios de acesso a essa modalidade de ensino, a legislação educacional brasileira estipula que a idade mínima para ingresso nos cursos de EJA e participação nos exames supletivos é de 15 anos completos para o ensino fundamental e de 18 anos para o Ensino Médio.

O Parecer CEB nº 11/00 estabeleceu as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo que essa modalidade não se limita mais a suprir a escolaridade perdida, mas também desempenha papéis reparadores, qualificadores e equalizadores, uma garantia formalizada dentro da legislação.

Atualmente, a EJA é uma modalidade de ensino reconhecida pelo MEC e capacita os estudantes adultos para ingressarem em universidades, cursos técnicos, podendo então, estarem mais preparados mercado de trabalho, aprimorarem sua qualidade de vida e se envolverem de maneira mais ativa na sociedade.

Somente no século XX é que se consolidou como uma política pública efetiva. Para abranger a história dessa modalidade de ensino, a EJA, buscou-se realizar pesquisa documental, desenvolvendo um estudo acerca dos documentos que norteiam a educação, tais como: a Lei de Diretrizes e Base da LDBEN, que 1996, passou a estabelecer a obrigatoriedade para que os sistemas de ensino oferecessem oportunidades educacionais gratuitas para jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade apropriada, levando em consideração as características individuais dos estudantes, seus interesses, condições de vida e trabalho (BRASIL, 2000).

Di Pierro (2010) faz profunda análise da década de 1990 para a EJA no Brasil, levando em consideração a municipalização e o forte investimento dado ao Ensino Fundamental durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, fato que resultou em restrições orçamentárias para áreas consideradas não prioritárias, como a EJA.

Os investimentos se tornaram escassos porque as políticas educacionais foram feitas com foco em crianças e adolescentes, restringindo as oportunidades para jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade regular. O acesso à educação e a cidadania plena de milhares de adultos brasileiros foi ameaçado por essas restrições orçamentárias e a falta de políticas públicas eficazes.

Em 1998, chegam ao Congresso Nacional duas propostas distintas para a formulação do PNE. O governo federal, por meio do Ministério da Educação, priorizou a expansão do ensino fundamental, com ênfase na universalização do acesso e na

melhoria da qualidade, em consonância com as demandas internacionais e os compromissos assumidos pelo Brasil em conferências globais. Em contrapartida, diversas entidades e movimentos sociais apresentaram um conjunto de propostas que ampliava o escopo do PNE, já que incluíam a valorização da EJA, a inclusão social, a diversidade cultural e a garantia de educação para todos os segmentos da população, não apenas para as crianças e adolescentes.

Ao final de dois anos, após muitos debates e embates, o PNE priorizou capítulo dedicado à EJA e elencou 26 metas e cinco objetivos, a saber:

1) alfabetizar, em cinco anos, dez milhões de pessoas, de modo a erradicar o analfabetismo em uma década; 2) assegurar, em cinco anos, a oferta do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade da população jovem e adulta que não tenha atingido esse nível de escolaridade; 3) oferecer, até o final da década, cursos do segundo ciclo do ensino fundamental para toda a população de 15 anos ou mais que concluiu as séries iniciais; 4) dobrar, em cinco anos, e quadruplicar, em dez anos, a capacidade de atendimento nos cursos de EJA de nível médio; 5) implantar ensino básico e profissionalizante em todas as unidades prisionais e estabelecimentos que atendem a adolescentes infratores. (DI PIERRO, 2010, p. 21).

Atualmente, o Plano Nacional de Educação (PNE) que, em sua lei, garante a oferta de, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Documento Curricular do Estado do Tocantins (DCT) afirmam que, os currículos que se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionados. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2001).

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2018).

Decisões regulamentadas oficialmente precisam ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes etapas de ensino que

entre essas etapas a EJA, a saber: o Reordenamento Curricular da Educação de Jovens e Adultos 2021 3º segmento e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola.

Sabe-se que a EJA ainda enfrenta muitos desafios no Brasil, mas é uma modalidade de ensino importante para a redução do analfabetismo e para a promoção da inclusão social.

A seguir, será demonstrada a trajetória histórica da EJA no estado do Tocantins, bem como seu conjunto de especificidades determinadas pela legislação educacional atual e as políticas públicas destinadas a essa modalidade de ensino.

4.1 A EJA no Tocantins: Entre políticas e transformações

O Tocantins configura-se como o Estado mais novo do país, com apenas 35 anos. Sua criação teve como origem em 1988 após a separação territorial do Norte goiano, mas sua história remonta conflitos políticos e econômicos desde o século XV.

A criação do estado do Tocantins “legitimou um projeto de autonomia que expressava as necessidades econômicas e político-administrativas de seu próprio tempo, mas trazia também as falas de outras gerações e seus projetos inconclusos” (CAVALCANTE, 2003, p. 13). O autor ressalta ainda a dimensão territorial dos estados de origem e a necessidade de fracionamento do território como forma de melhor administrar os recursos destinados à região

De modo geral, após a sua criação, o estado do Tocantins tinha como traço comum o discurso afirmativo de uma identidade regional com base no território, na antiguidade histórica do movimento e na vontade popular. E assim, partindo de sua história foram se estabelecendo políticas públicas voltadas para a educação.

Com a LDBEN atribuindo ao poder público a responsabilidade de estimular e viabilizar o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si, o estado do Tocantins passa a ofertar a Educação de Jovens e Adultos a partir de 1996, a fim de atender as pessoas que não tiveram acesso à escola na idade adequada e cumprindo o que determina a Constituição Federal no seu Artigo. 6º e a Lei da LDBEN (BRASIL, 1996).

No ano seguinte, em 1997, foi publicada a Resolução nº 037/97 que estabelecia as normas sobre a EJA no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Tocantins, a qual passaria a ser ministrado sob a forma de Cursos e Exames Supletivos que compreenderam a Base Nacional Comum do currículo, habilitando ao prosseguimento

de estudos de caráter regular (TOCANTINS, 2022).

Diante de alguns dados analisados no Censo Escolar no ano de 1998, a educação do estado do Tocantins apontou que foram matriculados cerca de 2.382 alunos na alfabetização, na modalidade de EJA. Ainda, em 1999, foi criado o Programa ABC da cidadania para alfabetização de adultos a partir de 15 anos de idade. Desse ano até 2006 foram alfabetizados no Tocantins 122.404 pessoas (TOCANTINS, 2022).

Assim, o governo do Estado do Tocantins implantou em 05 de janeiro de 1999, o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos por meio dos comitês de alfabetização nos 139 municípios. O objetivo deste comitê era erradicar o analfabetismo, promovendo a alfabetização de jovens e adultos no Estado do Tocantins. Em 1991 o índice de analfabetismo era de 31,4% (PNAD) e no ano de 2000, apontou uma redução deste índice de pessoa não escolarizada para somente 18,8% da população (TOCANTINS, 2022).

Destaca-se também o PNE (2014–2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014), que constitui um dispositivo fundamental para o controle democrático dos vários setores da sociedade brasileira sobre as políticas educacionais. Assegura à população que não teve a oportunidade de concluir o Ensino Fundamental e Médio na idade própria o acesso à educação. Garante também o atendimento das necessidades educacionais desses sujeitos, dentro de seu contexto de vida e de sua historicidade.

O Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE) Lei nº 2.977, de 8 de julho de 2015, elaborado a partir de diagnóstico dos últimos 10 anos, estabelece diretrizes, metas e estratégias específicas para a EJA, assegurando a promoção da educação escolar para os jovens e adultos, considerando as características e modalidades adequadas às necessidades desses estudantes, garantindo as condições de acesso e permanência na escola (TOCANTINS, 2022).

As Diretrizes Nacionais da Educação de Jovens e Adultos contidas no Parecer nº 11/00 do Conselho Nacional de Educação, nortearam as definições pedagógicas para assegurar que as proposições e concepções estejam em convergência com a realidade da EJA. Segundo dados do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos no Estado do Tocantins, FPEJA-TO, o Estado mantém uma média anual de 12 mil educandos da modalidade EJA considerando todos os segmentos, (TOCANTINS, 2022).

Desse modo, observando as políticas públicas implementadas para a EJA, bem como sua oferta de matrículas e demanda de estudantes, desde agosto de 2023, o governo do Tocantins idealizou o Programa de Fortalecimento da Educação (PROFE), visando promover a melhoria das aprendizagens e da qualidade da educação, beneficiando estudantes e servidores das escolas públicas de todo o estado.

Além disso, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc) realizou formações continuadas focadas no desenvolvimento de competências pedagógicas e digitais, bem como no aprimoramento do suporte socioemocional aos estudantes, Souza (2021).

Entretanto, ainda existem algumas lacunas para formação de professores da EJA especialmente na disciplina EF. Portanto, embora o Tocantins tenha demonstrado compromisso com a capacitação de seus professores por meio de programas como o PROFE, é crucial que as escolas promovam momentos de estudos e oficinas que atendam às necessidades dos educadores e, conseqüentemente, dos estudantes.

Outro grande desafio é em função da extensão territorial do Tocantins, a realidade atual aponta para a necessidade de programas e projetos visando a oferta da educação com participação, inclusão e equidade. Considerando que este estado possui uma vasta diversidade de grupos como os das comunidades quilombolas e povos indígenas em seu território.

Nesse sentido, o governo do estado por meio da SEDUC, dividiu o estado em Regionais criando Superintendências Regionais de Ensino – SRE, conforme o mapa representado pela figura abaixo. Esta subdivisão tem como objetivo o apoio administrativo nas cidades de norte a sul, com o foco em fortalecer o trabalho pedagógico em todos os 139 municípios.

Figura 2 – Superintendências Regionais de Educação do estado do Tocantins



Fonte: SEDUC (2024).

No cenário atual, o Censo (2022) indicou que a capital do estado possui uma taxa de analfabetismo de 7%. Dados obtidos por meio da SEDUC, em 2025, das 38 unidades escolares de Ensino Médio em Palmas, apenas 12 escolas atendem a EJA 3º segmento.

Gráfico 1 - Escolas que ofertam EJA - 3º Segmento em Palmas



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Desse modo, é importante informar que esse levantamento de número de escolas que atendem a EJA, é um processo fundamental para a formulação e implementação de políticas públicas eficazes na área da educação. Através da coleta e análise desses dados, o governo pode obter informações valiosas sobre a realidade do ensino em seu território, permitindo identificar desafios, direcionar recursos de forma mais eficiente e acompanhar o progresso das ações implementadas.

A seguir, serão destacadas as concepções pedagógicas que envolvem a EF na EJA, bem como as considerações acerca de como a aprendizagem na relação docente e estudante acontece nesta modalidade de ensino entre professor e aluno.

5 CONSIDERAÇÕES SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA

Inicialmente, cabe entender a distinção entre a atividade docente e a atividade pedagógica, o que é crucial para uma avaliação mais detalhada da prática educativa relacionada à EF na EJA. Esta diferenciação possibilita identificar a complexidade do ensino, ultrapassando assim a básica transmissão de conhecimento para abranger elementos estruturais e organizacionais da educação.

Nesse sentido, Ferreira, Zimmerman e Calheiros (2020) diferenciam o trabalho docente do trabalho pedagógico, destacando que o primeiro se refere à execução do ensino e à interação direta entre professor e aluno, enquanto o segundo possui uma abordagem mais ampla e estratégica da educação.

Conforme os autores, o trabalho pedagógico transcende o trabalho docente, pois engloba não apenas a relação entre o professor e o estudante, mas também os aspectos estruturais e organizacionais da educação no contexto do modo de produção capitalista.

Ferreira, Zimmerman e Calheiros (2020) elucidam:

Nessa perspectiva, consideramos a relevância do estudo do trabalho de professores, porém, defendemos o “trabalho pedagógico”, pois envolve compreender as condições, as dimensões, o espaço e o tempo em que estes sujeitos se autoproduzem e por meio da interlocução, se produzem na convivência com os estudantes (FERREIRA, ZIMMERMAN; CALHEIROS, 2020, p. 09).

Compreende-se, portanto, que essa distinção coloca em evidência o pensamento de que a atuação dos professores vai além da mera transmissão de conhecimentos, abrangendo a promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e socialmente contextualizado.

O trabalho pedagógico realizado em EF na EJA apresenta perspectivas específicas, sobretudo no contexto do estado do Tocantins, o qual possui uma grande diversidade cultural, bem como características socioeconômicas particulares a depender da região.

Assim, este capítulo busca discutir a importância da EF como ferramenta para o desenvolvimento integral dos estudantes da EJA, promovendo a inclusão social, a valorização das experiências prévias dos educandos e a construção de uma cidadania ativa.

Além disso, será analisado como o processo de ensino pode ser ressignificado para atender às demandas dessa modalidade de ensino. No Tocantins, essa discussão ganha especial importância devido à necessidade de promover um trabalho pedagógico que considere as especificidades regionais e contribuam para a redução das desigualdades educacionais observadas na modalidade EJA no Estado.

Acompanhou-se o trabalho do professor de EF na EJA no distrito de Luzimangues, lidando diariamente com os obstáculos da evasão escolar. Na instituição de ensino pesquisada, e pode-se constatar rotineira infrequência e desistência dos alunos por não se adaptarem ao ambiente escolar e por se depararem com desafios que ultrapassam os limites da sala de aula. Portanto, precisando constantemente reinterpretar as estratégias de ensino, tornando as aulas mais interativas e alinhadas com a realidade e necessidade dos alunos. Incorporando atividades que destacam a cultura local e incentivam a participação, construindo um ambiente mais receptivo e inspirador.

Para Günther (2014), embora haja um vasto arcabouço de orientações, procedimentos e documentos legais que orientam todo o trabalho na EJA, ainda é predominante a ausência de políticas públicas que visem, principalmente, à formação docente, pois ainda ocorre uma transposição de conteúdos e conhecimentos do ensino fundamental que se destinam a crianças e adolescentes para que sejam usados com jovens e adultos da EJA, o que resulta em um processo denominado “infantilização do currículo”.

Esta prática tradicional ignora as experiências, as necessidades e os saberes anteriores dos estudantes, o que resulta em desânimo e sentimento de desvalorização. Ademais, compromete a criação de um aprendizado relevante, uma vez que o currículo infantil não se alinha às realidades socioeconômicas e culturais dos adultos. Como consequência, pode ocorrer um crescimento na desistência escolar, comprometendo o crescimento pessoal e profissional, perpetuando as disparidades na educação.

A pesquisadora ressalta a necessidade de se compreender o verdadeiro significado da EF na EJA, uma vez que esse componente curricular vem sendo tratado de forma bastante irregular, marcado por práticas reprodutivistas, dissociado da realidade do discente, fragmentado, de caráter recreativo em geral, destituído de sentido para um público predominantemente já adulto.

Para Günther (2014), a EF é representada como:

Atividade isolada e destituída ou pouco vinculada a um corpo de conhecimentos como se espera de um componente curricular. De diferentes modos, são apresentadas representações sobre jogos, ginásticas, ou outras práticas corporais associadas a um momento de descontração, recreação ou, em alguns casos, de manutenção da uma condição física saudável (GÜNTHER, 2014, p. 07).

Nesse sentido, a formação inadequada dos docentes prejudica a habilidade de criarem estratégias pedagógicas apropriadas, tornando mais difícil a promoção de um ensino relevante e inclusivo. Isso favorece a continuidade de práticas descontextualizadas e intensifica os obstáculos que tanto educadores quanto estudantes enfrentam na EJA.

No mesmo caminho, Camargo *et al.*, (2020), professores pesquisadores atuantes na área em questão, discutem a importância de, no cotidiano, os docentes estabelecerem condições para a EF na EJA, superando as circunstâncias precárias e as práticas de dispensa das aulas. Ressalta-se a relevância de dar destaque às ações exitosas de docentes que modificaram essa situação, assegurando aulas regulares e específicas. O estudo também destaca a criação de uma docência ajustada às especificidades desta modalidade, fundamentada nas vivências reais do dia a dia escolar.

Nesse aspecto, enquanto docente de EF na EJA, tive a oportunidade de constatar diariamente a cooperação e o empenho dos professores, mesmo em face a tanto obstáculos estruturais e à falta de formação específica na área em questão, o que não impediu a criação de um ambiente educacional colaborativo, em que a partilha de vivências e o suporte recíproco reforçam o trabalho pedagógico. Esta realidade por mim vivenciada destaca a resiliência dos docentes, que procuram métodos alternativos para assegurar o aprendizado dos estudantes. Portanto, a coletividade torna-se um alicerce fundamental para superar os desafios do ambiente escolar.

Conforme Camargo *et al.*, (2020) as experiências escolares marcadas por estigmas e exclusão afetam as percepções acerca da EF na EJA, o que torna complexo o planejamento do trabalho pedagógico. É crucial incentivar experiências múltiplas que expandam o entendimento deste componente curricular. Isso requer um diagnóstico atento às necessidades de cada classe, com o objetivo de estabelecer uma EF que ultrapasse o lazer e priorize a formação completa dos estudantes.

Para os autores em comento, faz-se necessário:

Conceber o trabalho pedagógico da EF na EJA significa o exercício permanente do olhar sensível às turmas, no seu conjunto e atento às subjetividades, marcadas pelas experiências e saberes de cada um(a). Isso, no entanto, não deve ser impedimento para uma intencionalidade pedagógica atenta aos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente sobre as manifestações da cultura corporal de movimento aos quais todos(as) os(as) estudantes devem ter acesso (CAMARGO *et al.*, 2020, p. 154).

Assim, o trabalho pedagógico deve dar significado aos estudantes ao tratar de condutas que envolvem o corpo e suas identidades, relacionando tópicos como o racismo e as relações de gênero no âmbito esportivo, por exemplo. Esta abordagem incentiva reflexões críticas e relevantes na área da EF, a qual requer uma intenção que possa proporcionar oportunidades de aprendizado em meio à diversidade e, além disso, que valorize a vivência do diferente, da alteridade, da habilidade de reconhecer a própria individualidade como única e também integrante de uma situação social.

Assim, um dos obstáculos para o docente da EJA é estabelecer uma conexão entre as vivências dos estudantes e aquilo que lhes é apresentado na sala de aula, uma vez que é primordial que os professores reconheçam a trajetória de descaso da educação brasileira com os sujeitos que necessitam desta modalidade. Esta conexão possibilita a frutificação de novos conhecimentos e a renovação do sujeito que aprende com uma nova postura e uma nova maneira de dar significado às suas aprendizagens.

Então, parte-se do princípio de que os sujeitos estudantes da EJA necessitam de uma educação que seja conectada às suas demandas humanas e profissionais.

A Constituição Federal de 1988 em seu art. 205 preconiza:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Sendo um direito garantido, é mister que os educadores tenham um olhar diferenciado sobre o público da EJA, uma vez que são jovens, adultos e idosos para os quais a vida não foi capaz de oportunizar a escolaridade no tempo adequado, geralmente pessoas distanciadas dos direitos básicos, dentre eles a escolarização no tempo hábil.

Dessa forma, o docente que atua na EJA precisa, além de um conjunto de conhecimentos sistematizados, adotar uma postura de mediação, empatia e amabilidade.

Nesse sentido, Santos (2016) esclarece que:

O processo de ensino/aprendizado realizado na EJA deve acontecer de forma diferenciada do que é trabalhado nos ensinamentos regulares do ensino fundamental e médio, uma vez que os adultos possuem mais experiências do que as crianças e talvez mais dificuldades de aprendizagem, porém deve subsidiar a formação desses como ser individual, social e profissional. (SANTOS, 2016, p. 02).

A aprendizagem crítica da EJA deve envolver o conjunto de saberes e vivências que os estudantes já adquiriram. O docente que faz adaptações de materiais didáticos das séries iniciais ou que busca desconsiderar a experiência discente, nega toda a diversidade, a cultura e a identidade das pessoas jovens, adultas e idosas que recorrem a esta modalidade e que podem ter as suas bagagens compartilhadas com seus pares e transformadas em conhecimento.

Ainda conforme Santos (2016), a EJA, devido à sua singularidade, requer uma estratégia distinta, com métodos pedagógicos que apoiem o desenvolvimento cognitivo de seus participantes. Muitas vezes, os estudantes sujeitos estão afastados dos estudos por longos períodos, exigindo estratégias inclusivas, contextualizadas e emancipadoras, levando em conta o cenário social em que se encontram.

Ao longo do meu trabalho como professora de EF na EJA, presenciei de perto os desafios que esse público historicamente marginalizado enfrenta. A grande parte dos estudantes, formada por trabalhadores, jovens e adultos desfavorecidos, negros e oprimidos socialmente, ainda enfrenta a marginalização de um sistema que não dá prioridade a políticas públicas eficazes para assegurar o direito à educação. Esta situação mostrava o quanto lhes foi negado um ensino de qualidade que promovesse a dignidade humana. No dia a dia da sala de aula, notei a relevância de métodos inclusivos e do acolhimento para ultrapassar os obstáculos criados por anos de exclusão e desigualdade.

Métodos como formar equipes diversificadas para a realização de atividades possibilita que os estudantes se respeitem, incentivando a partilha de saberes e reforçando a autoconfiança de todos. Ademais, métodos como projetos interdisciplinares, rodas de conversa e debates promovem a participação proativa, considerando as variadas competências e velocidades de aprendizado. Essas estratégias deixam o ambiente escolar um local mais receptivo e justo, diminuindo as barreiras entre os estudantes.

Desse modo, o trabalho pedagógico precisa ser inclusivo, contextualizado e atento às experiências dos estudantes, incentivando a recuperação da autoconfiança e a consolidação da cidadania. Por meio de táticas diferenciadas, podemos

estabelecer um ambiente receptivo que valorize as vivências dos sujeitos e intensifique seu aprendizado.

O professor deve estar atento a metodologias que atendam às estratégias, habilidades e competências propostas no currículo, mas também deve-se atentar aos anseios e as dificuldades observadas nas aulas de EF, apontada aqui por ser o componente norteador deste estudo. Preparar aulas mais atrativas é fundamental para que os discentes se sintam protagonistas. Sendo assim, quanto mais ampliar a metodologia e os ambientes de aprendizagem, as expectativas do docente e do discente podem ser alcançadas.

Sobre o estudante diferenciado da EJA, descreve Oliveira (1999):

Este adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação a inserção de situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa da vida em que se encontra o adulto (quando não há menção explícita aos jovens, na verdade o sujeito de que se fala aqui é mais especificamente o adulto) fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança). E, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999, p. 3).

Ainda de acordo com Oliveira (1999), a estrutura escolar convencional foi projetada para servir crianças e jovens em percursos regulares de educação, fundamentada em currículos e métodos direcionados para fases específicas do crescimento. No entanto, essa estrutura não atende adequadamente às demandas de jovens e adultos da EJA, cujas vidas são caracterizadas por interrupções e contextos variados. A falta de adequação curricular e metodológica ignora as vivências anteriores desses indivíduos, considerando a falta de conhecimento de conteúdos como algo intrinsecamente relacionado à idade ou progresso.

Para tanto, inovar, buscar participar de formações, especializações e compreender a proposta dessas formações é a chave para o sucesso de uma boa aula e de estudantes participativos. Sempre deixando os estudantes cientes de que nunca é tarde para trilhar novos caminhos.

Nesta perspectiva, faz-se necessário sim reforçar as contribuições do componente curricular EF para o desenvolvimento integral dos estudantes da EJA, uma vez que fortalece a autoestima, melhora a qualidade de vida e incentiva a cooperação, fundamentais para jovens e adultos muitas vezes marcados pela

exclusão. Assim, torna-se um espaço de inclusão e aprendizado que vai além do físico, impactando o emocional e o social dos sujeitos.

No entanto, é necessário reavaliar o lugar que a EF ocupa na educação de estudantes trabalhadores no contexto atual da EJA, uma vez que ainda existem entraves capazes de impedir de fato a valorização deste componente curricular.

Lima (2015) inicialmente aponta a disponibilização da EF no período noturno, normalmente para as classes de EJA, é uma questão frequente devido à sua natureza facultativa, conforme estabelecido na lei brasileira. Esta questão espelha a perspectiva histórica da EJA como um tipo de educação compensatória e suave, muitas vezes relegada a uma função secundária no sistema de ensino.

Nesta facultatividade reforça-se a percepção de menor relevância da EF em comparação aos demais componentes curriculares, desconsiderando seu potencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96), que reconhece a importância da EF na formação global dos sujeitos.

Conforme Lima (2015), na EJA a EF é comumente ligada ao senso comum que vê o cansaço dos alunos como um empecilho para sua participação. Este raciocínio é justificado pelo fato de muitos estudantes comparecerem às aulas após extensas jornadas de trabalho, o que pode afetar sua participação e disposição para as atividades sugeridas.

Conceição e Monteiro (2021) elucidam a problemática:

Sem dúvidas, existem dois equívocos, o primeiro deles é restringir as aulas de educação física a aspectos técnicos e práticos, a segunda refere-se à tentativa de diminuir os conteúdos práticos da educação em relação aos conteúdos teóricos que as outras disciplinas oferecem, colocando a escola como um sabermeramente intelectual, que fora dos cadernos e livros não apresenta significado. Esta segunda problemática atinge diretamente as aulas de educação física, artes ou qualquer prática que esteja disposta a utilizar o corpo como meio de intervenção e possibilidade de saber na escola (CONCEIÇÃO; MONTEIRO, 2021, p. 07).

Os autores citados anteriormente tratam deste campo conflituoso como uma perspectiva reducionista e desvalorizadora das práticas corporais e artísticas na educação, considerando-as secundárias em comparação com o conhecimento teórico. A concepção de que o ambiente escolar deve ser apenas intelectual ignora a relevância do corpo como ferramenta de aprendizado e expressão. Essa estratégia restringe o potencial pedagógico da EF ao restringir suas contribuições para o crescimento completo dos estudantes.

Portanto, a seguir, serão feitos os apontamentos dos principais desafios da EF na EJA atualmente e a necessidade de revê-los como forma de se promover o contentamento dos estudantes com a modalidade e evitar o desinteresse e conseqüentemente a evasão escolar nesta modalidade.

5.1 Desafios nas aulas de Educação Física na EJA

O ensino da EF na EJA apresenta desafios e particularidades que sugerem discussões para além de uma proposta pedagógica comum do Ensino Médio. Sob a perspectiva legal, a presença da EF está garantida com uma Proposta Curricular específica para orientar sua implementação (BRASIL, 2002).

Entretanto, é importante observar que, embora a obrigatoriedade desse componente curricular seja assegurada por lei, o Artigo 3º da LDBEN (BRASIL, 2003) confere certa flexibilidade em sua aplicação. Embora a lei ampare a disciplina ser facultativa em casos já descritos, na prática, isso significa que, embora a EF seja um componente obrigatório do currículo da EJA, tem havido interpretações equivocadas que sugerem que os estudantes trabalhadores, maiores de 30 anos, com filhos, possam ser dispensados das aulas.

Condição essa que contribui para um sentimento de desimportância deste componente no currículo escolar. Este paradoxo indica que, mesmo sendo obrigatória, a EF não é totalmente apreciada entre os conhecimentos fundamentais para a formação básica. Essa visão pode resultar na concepção errônea de que os estudantes podem renunciar a essa matéria sem danos à sua formação educacional. No entanto, no local da pesquisa, notou-se que os alunos desconhecem este direito, o que permitiu um envolvimento da turma em relação a disciplina EF, de modo que todos os alunos que concluíram o 3º segmento, realizaram as atividades e avaliações proposta pelo professor.

Outro aspecto desafiador deste componente na EJA trata-se do currículo. A BNCC trouxe avanços significativos na educação, pois definiu o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica.

Nesse sentido, a BNCC apresenta-se como um referencial obrigatório para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas pelas redes de ensino e instituições públicas e privadas. Isso significa que todos os currículos da Educação

Básica no Brasil devem estar em consonância com os princípios e diretrizes estabelecidos na Base (BRASIL, 2017).

A BNCC sugere, de acordo com a última versão, um método mais adaptável e contextual para a EJA, levando em conta as experiências e percursos dos alunos. O texto destaca a relevância de um aprendizado relevante, combinando teoria e prática para expandir a inclusão e a igualdade. Ademais, ressalta a importância de metodologias ativas que considerem os variados ritmos de aprendizado (BRASIL, 2017).

Entretanto, no estado do Tocantins, percebe-se ainda a adaptação dos conteúdos do ensino médio regular para a EJA ao analisar o Reordenamento Curricular, disponibilizado aos professores da EJA no Estado.

Segue abaixo exemplo de um recorte do reordenamento Curricular do Tocantins para a EJA. O documento aborda a EF no 3º segmento, destacando a compreensão das práticas corporais e sua relação com a sociedade.

Quadro 1 - Reordenamento curricular da EJA, 3º Segmento.

Competências	Habilidades
Competência 1: Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias.	EM13LGG104 – Utilizar as diferentes linguagens, levando em conta seus funcionamentos, para a compreensão e produção de textos e discursos em diversos campos de atuação social.

Fonte: SEDUC – Tocantins (2021).

Quadro 2 - Sugestões de Objetos de Conhecimentos com base no Reordenamento Curricular

1º Período	Características do funcionamento das práticas: Esporte contemporâneo (rendimento e participação) e as diversas formas de significação da prática esportiva no tempo; programas de exercícios físicos (elaborados - planejamento, organização, método, locais, equipamentos etc.), estabelecendo relações com os seus efeitos;
-------------------	---

	ginásticas de conscientização corporal (conceitos, técnicas, formas e equipamentos empregados) e danças (ritmos, espaços e gestos).
2° Período	Transformações históricas das práticas corporais: Esportes - sentidos, significados e interesses constitutivos do fenômeno esportivo (o esporte espetáculo e megaproveitos), alguns de seus desdobramentos (doping, corrupção, violência etc.) e reflexões de soluções para esses problemas; programas de exercícios físicos e ginástica de conscientização corporal, estabelecendo relações com o contexto de ocorrência e sujeitos envolvidos.
3° Período	Relação entre práticas corporais, qualidade de vida, saúde e bem-estar: Ter ou não local para caminhar, praticar esporte etc. Práticas corporais e atuação social: Relações de poder e transformação, bem como reivindicação de locais apropriados e seguros para o acesso às práticas corporais.

Fonte: SEDUC – Tocantins (2021).

Analisando a orientação da BNCC, a qual preconiza que “todas as práticas corporais podem ser objeto do trabalho pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino” (BRASIL, 2017, p. 219), entendemos que este documento não contempla a EJA. No Tocantins, notadamente, observa-se um recorte das competências e objetos de conhecimento do ensino médio regular, sem adaptação para o modelo na educação desse segmento, que atende jovens, adultos e idosos, apontando fragilidades para elaboração das aulas para esse público diverso.

Tal abordagem ignora a experiência, o tempo disponível e as demandas dos estudantes adultos, que geralmente têm uma rotina de trabalho e outras obrigações. Ademais, a metodologia se concentra em tópicos tradicionais, negligenciando as vivências anteriores e a utilidade prática no cotidiano diferenciado desses estudantes. Seria crucial uma proposta mais contextualizada e adaptável para assegurar maior envolvimento e aprendizado relevante dos discentes.

Muitas vezes, as experiências pessoais são vistas como barreiras ao que é ensinado e aprendido no ambiente escolar. Em outras situações, essas vivências são

percebidas de maneira utilitária, como um elemento secundário, apenas um caminho para adquirir o conhecimento que a instituição de ensino considera relevante.

A inclusão da EF na EJA representa a possibilidade para esses estudantes do contato com a cultura corporal de movimento. Conhecer esse universo de informações, vivências e valores, possibilita compreender um direito que o cidadão tem, uma perspectiva de construção e desfrutar de instrumentos que promovem saúde, utilizar criativamente o tempo de lazer e expressar afetos e sentimentos em diversos contextos de convivência a partir da sua corporeidade.

Este cenário faz referência à experiência adquirida em salas de aula e quadras esportivas, onde, na EJA, o ano letivo é reduzido a seis meses, com uma aula por semana, para tratar das habilidades atribuídas à EF.

Por outro lado, este processo lida com desafios ligados à sensibilização dos estudantes, frequentemente afetados pela influência da cultura esportiva predominante nas aulas do ensino médio convencional. Esta circunstância é intensificada pela crescente participação de jovens nas classes da EJA, o que favorece a formação de um fenômeno de juvenilização deste tipo de educação.

Franchi e Günter (2018) reconhecem este fenômeno como um conflito entre gerações, já que os valores, conhecimentos e projetos de vida dos jovens envolvidos frequentemente colidem com os de outros estudantes mais velhos, criando um obstáculo no processo de ensino-aprendizagem, o que pode provocar desafios como a barreira de integração entre os estudantes, afetando a partilha de vivências e a participação ativa no processo de aprendizagem.

Adicionalmente, conforme Franchi e Günter (2018) tal fenômeno pode causar desânimo e insegurança nos estudantes mais velhos, que se sentem afastados das novas metodologias e visões dos mais jovens. Como resultado, existe um risco elevado de evasão escolar e problemas na adaptação ao ambiente escolar.

Em outra linha de pesquisa, Ventura e Carvalho (2013), analisando como os cursos de licenciatura contemplam (ou não) as especificidades desse público, discutem outra problemática desafiadora que trata da formação de professores para o ensino da EJA. As autoras apontam para a necessidade que se disponha de um programa e de um planejamento de EF para cada etapa educacional, uma vez que tanto docentes quanto discentes frequentemente expressam inquietações e inquietações acerca do corpo e das práticas corporais. Em relação à EJA, essas inquietações são ainda mais significativas, uma vez que a modalidade tem um público

variado, com vivências e necessidades distintas.

Como diversos conteúdos estão interligados, os propósitos de ensino podem ser atingidos por diversas vias, especialmente quando se pretende expandir competências e habilidades. A abordagem dos conteúdos escolares abrange três aspectos fundamentais: conceitual (conhecimento), procedimental (como se realiza) e atitudinal (modo de agir).

Ainda de acordo com Ventura e Carvalho (2013), para que o professor de EF consiga incorporar esses elementos em suas aulas, é crucial ultrapassar a simples disponibilização de materiais e equipamentos. Também é crucial oferecer para os docentes formações continuadas específicas à modalidade EJA, assegurando que os professores possuam suporte teórico e prático para elaborar atividades que estimulem conhecimentos, habilidades e atitudes de maneira equilibrada e relevante.

Vale pontuar que é durante as formações continuadas que se toma consciência de que há muito que aprender, pesquisar e elaborar, em EJA, visto que, muitos professores que atuam nesta modalidade não estão completamente preparados para os desafios, e, para tanto, são necessárias formações específicas para se trabalhar nesta área de forma que compreenda o currículo e atenda realmente aos anseios dos estudantes.

Sobre a formação docente, Ventura e Carvalho (2013) consideram que

As formações de professores (iniciais e permanentes) são fundamentais para problematizar a concepção naturalizada de corpo (discutindo-o como construção social), perceber as relações das práticas corporais desenvolvidas nas escolas com o contexto sócio-histórico e, compreender a Educação Física nos diferentes níveis de ensino (fundamental e médio), destacando a Educação de Jovens e Adultos como direito - por constituir-se em uma Modalidade da Educação Básica (VENTURA; CARVALHO, 2013, p. 13).

Para as pesquisadoras fluminenses, é crucial a formação inicial e contínua de docentes para desconstruir a percepção naturalizada do corpo, compreendendo-o como um fenômeno social e histórico. Ademais, possibilita examinar a relação entre as práticas corporais nas escolas e o contexto sociocultural, assegurando uma perspectiva mais crítica e inclusiva.

Cabe aos professores do componente de EF rever no que tange à relevância dessas questões e inquietações, para tratá-las pedagogicamente. Visto que a EF proporciona aos estudantes conhecer seu próprio corpo e conhecer o corpo humano não é apenas saber como funcionam os diversos órgãos e sistemas, mas

principalmente perceber como funciona o próprio corpo e os reflexos disso em decisões pessoais.

Apresentar os valores, mostrar os preconceitos e estereótipos nesse cenário é determinante para provocar interesses e motivações dos estudantes. Nessa conjuntura, deve-se valorizar a função social da escola como espaço de experiências em que grande parte da população pode ter acesso à prática e à reflexão da cultura corporal de movimento.

O fato é que a prática docente se desenvolve ao longo do cotidiano, por meio das interações entre os participantes desse processo, nas escolhas e nas atividades que concretizam a dinâmica de aprender e ensinar.

Em vista disto, Laffin (2012) ressalta a importância de investigar a prática docente na EJA, por meio da lente do trabalho pedagógico e dos processos que o compõem, com o propósito de compreender suas repercussões na formação de professores e no status da profissão docente.

Em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Brasil, 2000), a formação de um docente para a atuação na EJA precisa ser mais detalhada, considerando as especificidades deste tipo de educação. Além das demandas comuns a todos os professores, o professor atuante nesta modalidade deve aprimorar seu entendimento sobre as particularidades do público da EJA.

O educador precisa estar preparado para manter um diálogo empático com os estudantes, valorizando suas vivências e obstáculos pelos quais passaram. Não é suficiente ser motivado apenas pela boa vontade ou idealismo, é preciso uma educação que seja tanto abrangente quanto focada nas demandas desta modalidade, favorecendo uma atuação mais qualificada e eficiente e isso deve ser ofertado na formação, seja ela inicial no ensino superior ou continuada.

Ventura (2012) ressalta que a EJA não ocupa lugar de destaque nas propostas curriculares do ensino superior brasileiro. Em raras vezes os cursos de licenciatura tratam sobre o fazer pedagógico na escolarização de jovens e adultos, o que é “um problema que as conquistas formais na legislação, por si só, não podem superar” (VENTURA, 2012, p. 03).

Como ressaltado por Ventura (2012), essa deficiência leva à formação de docentes insuficientemente capacitados para abordar as especificidades da EJA. Essa falha favorece a continuidade de métodos pedagógicos impróprios, que não levam em conta as vivências e demandas dos estudantes, que podem encontrar

obstáculos no aprendizado, contribuindo para a evasão escolar e a persistência das disparidades na educação. Portanto, a ausência de um currículo especializado em EJA prejudica as políticas governamentais que visam assegurar o acesso à educação para todos.

Nessa perspectiva, a EF é muitas vezes negligenciada nos programas de formação docente, evidenciando a ausência de um tratamento específico para essa forma de ensino. Por exemplo, frequentemente os docentes de EF são capacitados com ênfase em atividades direcionadas ao público infantil ou juvenil, sem levar em conta as necessidades e vivências dos alunos da EJA. Isso pode levar a exercícios físicos inadequados, que não consideram as restrições físicas, sociais e culturais dos estudantes, tornando mais difícil a inclusão e o aprendizado eficaz.

Ao final deste capítulo, a pesquisadora recorda das falas dos professores que entrevistou e da sua própria experiência inicial, narrada no memorial já apresentado. E constata que há uma deficiência na formação docente superior de EF, visto que as disciplinas dessa graduação eram direcionadas para o Ensino Fundamental e ensino médio. Com isso, percebe-se a urgência de uma capacitação mais específica e frequente aos professores da EJA, para que de fato habilite os docentes a criarem atividades mais ajustadas às reais demandas desses estudantes.

6 CAMINHO METODOLÓGICO

A investigação fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, a qual se mostra apropriada para investigações do cotidiano escolar, que buscam compreender, em profundidade, os significados atribuídos pelos sujeitos aos fenômenos que vivenciam em seu contexto social e educacional. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa valoriza o ambiente natural como fonte direta de dados, considerando a realidade como um construto social e interpretativo.

Nesse sentido, optou-se por adotar o estudo de caso descritivo como caminho metodológico, uma vez que essa estratégia permite investigar um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, valorizando as particularidades do caso e a complexidade das interações envolvidas (YIN, 2015). O estudo de caso descritivo, conforme Gil (2019), tem como objetivo central retratar, de forma detalhada e sistemática, as características de uma realidade específica, sem, necessariamente, propor explicações causais. Tal escolha metodológica se justifica pela necessidade de compreender os desafios enfrentados nas aulas de Educação Física da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir das vivências concretas de professores e estudantes de uma escola pública localizada no distrito de Luzimangues, município de Porto Nacional – TO.

De acordo com Stake (1998), o estudo de caso é especialmente relevante em contextos educacionais, pois possibilita captar a riqueza e a singularidade de situações específicas, sem perder de vista a subjetividade dos sujeitos e o caráter contextual das práticas escolares. André (2005) reforça essa perspectiva ao afirmar que, na pesquisa educacional, o estudo de caso descritivo oferece subsídios importantes para a análise de processos pedagógicos, permitindo que as experiências dos envolvidos sejam valorizadas como elementos centrais da investigação.

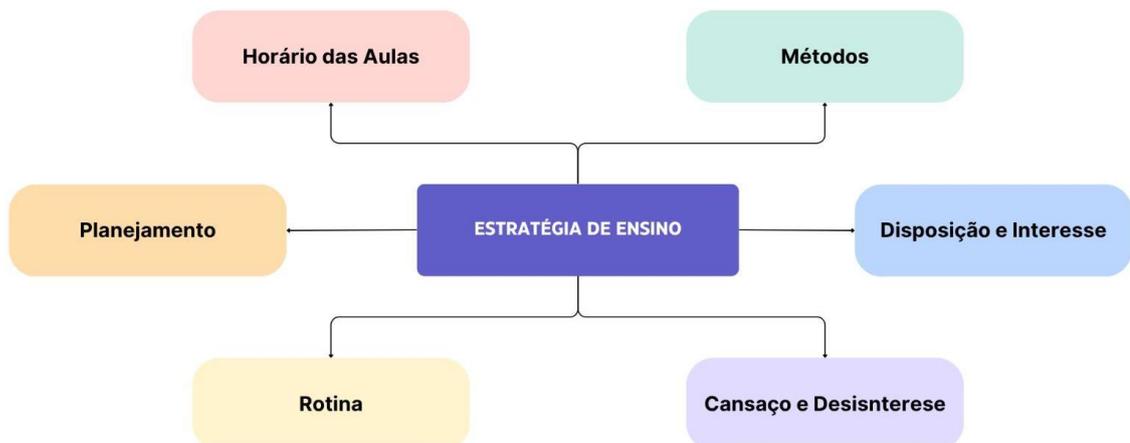
Dessa forma, a metodologia adotada neste trabalho está alinhada à proposta de descrever e compreender, por meio da percepção dos participantes entrevistados, dando voz aos alunos e professor da EJA no que concerne os desafios enfrentados no cotidiano das aulas de EF.

Como pressuposto epistemológico, foi seguido o paradigma interpretativista, com intuito de entender o mundo pelo ponto de vista dos estudantes, em um nível de experiência subjetiva. Assim, buscando entender que o mundo social é um processo criado pelos envolvidos (FRANCISCONI, 2008).

A linha interpretativista buscou entender e construir significados de um determinado fenômeno. Desta forma a pesquisadora interpretou a interpretação dos alunos e professor (SCHERER, 2005).

Com o intuito de sistematizar as informações obtidas durante a etapa de coleta de dados, foi elaborado um gráfico que sintetiza os principais aspectos observados ao longo da investigação. A coleta ocorreu a partir de observações diretas das estratégias de ensino adotadas pelo professor de EF, bem como da realização das suas aulas a partir do seu planejamento pedagógico. Conforme Lüdke e André (1986), a observação sistemática em ambiente escolar é um instrumento potente para captar a dinâmica das práticas educativas, especialmente quando se busca compreender a realidade vivida pelos sujeitos no contexto cotidiano. Dessa forma, o gráfico apresentado nesta seção organiza elementos fundamentais como os horários destinados às aulas de Educação Física, a rotina estabelecida durante essas aulas, e aspectos relacionados à disposição, interesse e participação dos estudantes da EJA.

Figura 3 - Etapas de observação na escola



Fonte: Elaborada pela autora (2025).

Nesse sentido, a figura 3, fundamenta-se na sistematização das evidências empíricas registradas durante a convivência com o grupo investigado, buscando a compreensão teórica e crítica de práticas educativas da disciplina EF desenvolvidas na EJA, com o intuito de evidenciar os sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua vivência escolar.

6.1 Local da Pesquisa

O estudo foi realizado em uma escola estadual do estado do Tocantins, localizada no Distrito de Luzimanegues, em Porto Nacional – TO. A escolha dessa unidade escolar foi determinante para a realização desta pesquisa por ser representativa aos casos que são objetos de investigação sobre os desafios nas aulas de Educação Física na EJA, e por essa escola apresentar características excepcionais como:

6.1.1 Localização da Unidade Escolar

Sua localização; a escola faz parte do município de Porto Nacional, no entanto é jurisdicionada à Superintendência Regional de Educação do município de Palmas, capital do estado.

Figura 4 - Vista aérea da unidade escolar

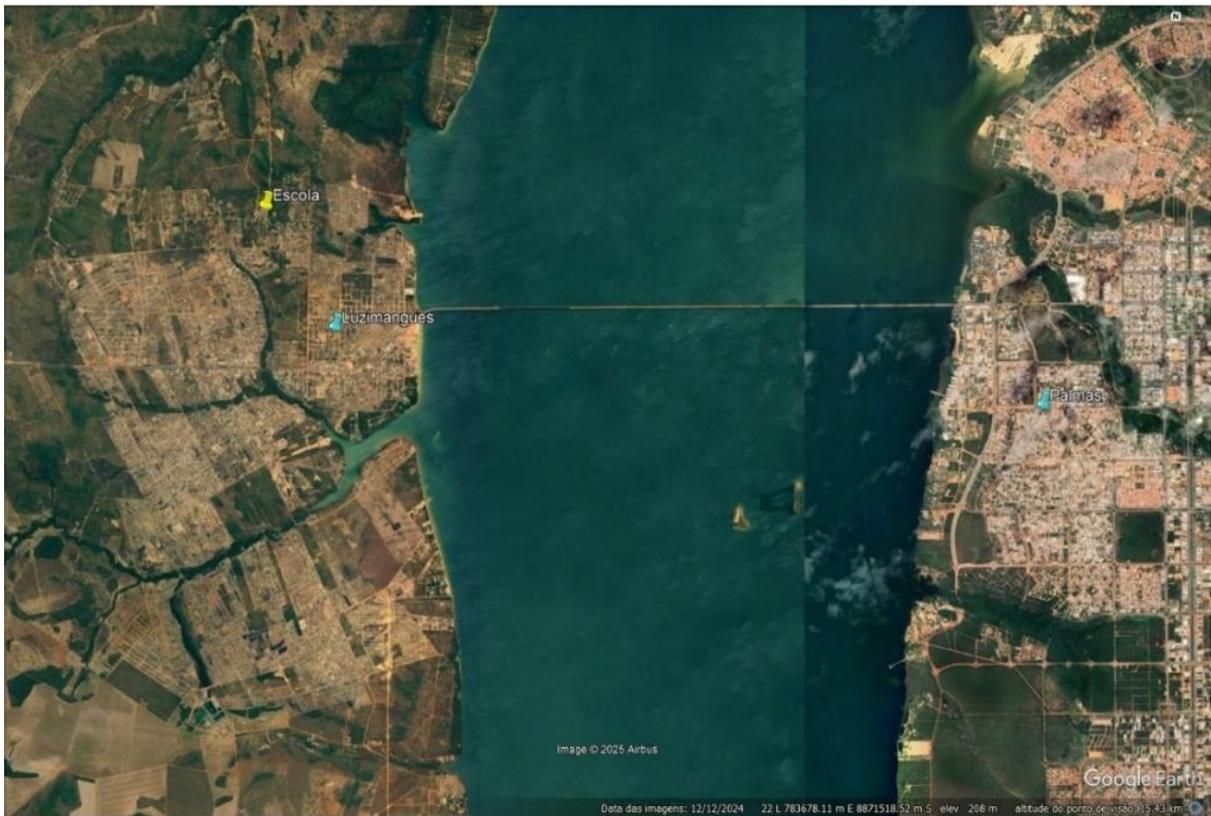


Fonte: Google Earth (2025).

6.1.2 Comunidade escolar

A escola atende estudantes que residem nos municípios de Porto Nacional e Palmas, atendendo um público que moram em regiões urbanas, do campo, chácaras e assentamentos.

Figura 5 - Vista aérea entre o distrito de Luzimangues e Palmas



Fonte: Google Earth (2025).

6.1.3 Meio de transporte escolar

No setor em que a escola está localizada, não há linha de transporte coletivo disponível, com isso, os estudantes e servidores para terem acesso à unidade escolar, dependem do transporte oferecido pelo poder público ou da utilização de transporte próprio. Nesse contexto, o transporte público escolar desempenha um papel fundamental, especialmente para os estudantes moradores das comunidades do distrito de Luzimangues dos setores de Monte Sião, Capivara, Pé do Morro, Rancho Alegre e Moia, que são rotas que o transporte escolar oferecido pelo poder público atende.

Figura 6 - Transporte escolar público



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

6.1.4 Experiência profissional da pesquisadora no universo da pesquisa

A experiência prévia da professora que realizou esta pesquisa, a qual atuou como educadora física nesta unidade de ensino, apresentando um grau de interação com os estudantes e a situação pesquisada;

Figura 7 - Atuação da professora/pesquisadora na escola



Fonte: Instagram da escola (2023).

6.1.5 O processo histórico na formação das turmas da EJA nesta escola

Segundo o PPP desta unidade de ensino, a escola surgiu da iniciativa de proprietários rurais que, sem atendimento educacional, em meados de 1978, no município de Porto Nacional, no então Estado de Goiás, hoje Estado do Tocantins. A escola situava-se na Fazenda Porteira e oferecia Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, em classe multisseriada. Sua estrutura física era precária, como em muitas escolas de campo. Já em 1984, a escola recebeu um novo nome: Escola Conveniada Teotônio Segurado, em virtude de um convênio estabelecido com o município de Porto Nacional.

No entanto, o estabelecimento escolar continuava oferecendo as mesmas modalidades de ensino, apenas alterando seu endereço para a Fazenda Abelha. Em 18 de junho de 1993, com a construção de um prédio para sediar a escola, no então distrito de Luzimangues, município de Porto Nacional.

Em 2003, a unidade educacional passou a receber maior atenção, pois é inserida na jurisdição da Gerência da Administração da Capital, hoje SRE - Superintendência Regional de Educação de Palmas, visando minimizar as dificuldades da administração escolar. Embora situada no Distrito de Luzimangues, município de Porto Nacional, a instituição está logisticamente mais próxima de Palmas que de Porto Nacional.

Segundo os dados da secretaria da unidade escolar de abril de 2025, essa instituição de ensino atende 1.276 alunos. Ofertando aulas nos turnos matutino, vespertino e noturno nas etapas do Ensino Fundamental Anos Finais, Ensino Médio e EJA 3º segmento.

Quadro 3 - Quantitativo de matrículas da escola em 2025

QUADRO DE MATRÍCULAS - 2025		
TURNO	MODALIDADE	QUANTIDADE DE ALUNOS
Matutino	9º ano, 1º, 2º e 3º EM	565
Vespertino	6º ao 9º EF	581
Noturno	2º, 3º EM e EJA	130
TOTAL DE ALUNOS		1.276

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quanto aos profissionais que trabalham nessa unidade de ensino, o levantamento realizado com os dados da secretaria da escola, apontou 112 servidores distribuídos entre equipe gestora, administrativa e docentes. Quanto a quantidade de servidores que trabalham atualmente na escola. Estes dados sofrem constantes mudanças em função da rotatividade de professores, onde muitos profissionais eram contratados. No entanto, em virtude das convocações do último concurso público da educação em 2024, a escola está recebendo novos profissionais.

Outra característica em relação aos recursos humanos da escola, são os constantes pedidos de remoção por parte dos professores para as escolas de Palmas onde 80% dos docentes residem, e os frequentes pedidos de licença para tratamento de saúde e estudo. Embora essas dificuldades sejam um grande desafio para a gestão, vale destacar que todos os profissionais, em especial professores, possuem formação específica nas áreas de atuação com especialização e mestrado.

6.2 Participantes da pesquisa

Foram pesquisados os estudantes da turma do 3º ano do 3º segmento da EJA regularmente matriculados na escola no ano de 2024, e o professor de EF que estiveram dentro dos critérios de inclusão estabelecidos na pesquisa:

- Critérios de Inclusão:
 - ✓ Estar matriculado no 3º ano da EJA 3º Segmento;
 - ✓ Alunos e professor da escola que assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE);
- Critérios de exclusão:
 - ✓ Não estar inserido no universo da pesquisa;
 - ✓ Não assinar o termo de Assentimento;
 - ✓ Negar a participação do estudo em qualquer etapa.

6.3 Aspectos éticos da Pesquisa

A presente pesquisa respeitou os princípios éticos fundamentais relacionados à integridade científica, confidencialidade das informações e proteção dos participantes, e foi submetida ao Comitê de Ética logo após a Qualificação.

Importa esclarecer que a coleta de dados só foi realizada com a devida autorização formal da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, da Superintendência Regional de Ensino de Palmas e do responsável pela unidade de ensino onde a pesquisa foi conduzida. Ademais, todos os cuidados éticos foram observados: sobre a garantia do anonimato, do sigilo das informações coletadas e da voluntariedade de sua participação.

Com isso, ressaltamos que em nenhum momento foram coletadas informações sensíveis dos participantes, e os dados coletados foram armazenados de maneira segura, com acesso restrito à pesquisadora e do orientador. Este estudo primou por atender aos fundamentos éticos e científicos, da Resolução 466/12, respeitando a autonomia, a privacidade e dignidade dos participantes. Todos os voluntários que consentiram em participar por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foram devidamente informados dos objetivos da pesquisa.

Para garantir o anonimato e confidencialidade, os nomes dos participantes foram omitidos e substituídos por códigos alfanuméricos e nenhuma imagem identificável foi divulgada. Todas as informações coletadas foram utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

Todo o material relacionado a pesquisa foi armazenado e será descartado após o término do estudo conforme as normas e determinação do orientador.

6.4 Materiais e Métodos

A presente pesquisa foi conduzida com base em uma abordagem qualitativa, cuja finalidade consiste em compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e práticas no contexto investigado. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa tem como uma de suas principais características a investigação em ambiente natural, buscando interpretar os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes.

A adoção dessa estratégia metodológica possibilitou uma análise aprofundada dos desafios enfrentados nas aulas de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA), permitindo a investigação detalhada do fenômeno em seu contexto real (YIN, 2005). Os instrumentos utilizados ao longo da pesquisa contribuíram para a compreensão de processos educativos complexos, próprios da modalidade EJA, em que diferentes dimensões – sociais, culturais, institucionais e pedagógicas – se

entrelaçam, exigindo uma análise sensível e contextualizada da realidade educacional.

Com base nessas premissas, realizou-se o trabalho de campo com o objetivo de compreender e analisar os propósitos delineados na pesquisa, a partir da perspectiva dos sujeitos investigados, conforme será detalhado a seguir.

6.5 O Acesso ao local da pesquisa

Após a qualificação da pesquisa, no início do semestre letivo em 01 de agosto de 2024, foram apresentados os Termos de autorização do Secretário Estadual da Educação e da Superintendência Regional de Ensino de Palmas para o diretor da escola onde a pesquisa aconteceu. Na oportunidade, foi informado os objetivos e a metodologia da pesquisa. Após a assinatura do Termo de autorização pelo diretor da escola, foi encaminhada para a coordenadora da EJA acompanhar e apoiar a fase de coleta de dados.

No dia 03 de agosto, foi realizado uma reunião com o professor de EF no horário do seu planejamento para apresentação dos objetivos da pesquisa bem como os instrumentos que seriam utilizados na coleta de dados e sua devida autorização e assinatura do TCLE.

6.6 Caracterização da amostra

Foi realizado um levantamento de matriculados na turma, os dados foram obtidos do diário de classe do professor, que apontou uma amostra inicial com 32 seres humanos, com faixa etária de 19 a 47 anos. Desses, 31 estudantes regularmente matriculados no 3º ano da EJA e 32ª amostra foi considerado o professor de EF. No entanto, apenas 11 alunos e 01 professor de EF assinaram o TCLE.

A pesquisa buscou analisar os desafios das aulas de EF sob a perspectiva dos alunos e professores da escola pesquisada, e ocorreu durante o ano letivo da EJA que correspondeu ao período de agosto a dezembro de 2024, e, a partir dos instrumentos de coleta de dados, buscou-se analisar o cotidiano dessa turma durante as aulas de EF com a finalidade de responder as questões norteadoras desse estudo.

6.7 Coleta de Dados

A etapa de coleta de dados constituiu um momento essencial na pesquisa, uma vez que representou o processo sistemático de obtenção das informações necessárias para responder ao problema de pesquisa e alcançar os objetivos propostos. Segundo Gil (2008), a qualidade e a relevância dos dados coletados são determinantes para a validade das conclusões de um estudo.

Para que a coleta fosse eficaz, foi fundamental que estivesse alinhada com os pressupostos metodológicos da pesquisa, respeitando a coerência entre o problema, os objetivos, o tipo de pesquisa e os instrumentos utilizados (MINAYO, 2001). Ainda conforme Chizzotti (2006), a coleta de dados não deve ser vista como uma mera etapa técnica, mas como parte integrante do processo de construção do conhecimento, especialmente em abordagens qualitativas, nas quais o pesquisador se envolve diretamente com o contexto estudado.

Seguindo o que preconiza Sarmento (2011), a inserção no campo ocorreu de forma gradual e ética, não se limitando à observação externa, mas na construção de uma convivência significativa e comprometida com os sujeitos, respeitando a cultura da escola e o horário das aulas destinada ao componente Educação Física.

Considerando o trabalho de campo foi realizado no período de 5 meses, o cronograma de visitas para a coleta de dados foi dividido por etapas mensais, com objetivos específicos para cada fase:

Quadro 4 - Cronograma da Pesquisa de Campo

CRONOGRAMA DE VISITAS PARA COLETA DE DADOS – 1º BIMESTRE		
Fase/Período	Atividade Desenvolvida	Objetivos da Fase
1 a 3 de agosto	Coleta e análise de documentos.	Obter informações acerca dos referenciais pedagógicos utilizados para o planejamento das aulas de EF.
5, 12 e 19 de agosto	Observação não participante das aulas e interações e registros em diário de campo.	Compreender a rotina dos alunos e das aulas de EF.

26 de agosto e 2, 9 e 16 de setembro	Observação participante das aulas e registros em diário de campo.	Aproximação com os alunos e participação nas atividades práticas.
23 e 30 de setembro e 7 de outubro.	Participação ativa em jogos e atividades escolares com os alunos.	Imersão nas aulas para estabelecer vínculo a partir da experiência direta com os alunos e professor.
14, 21 e 28 de outubro e 4, 11, 18 e 25 de novembro	Conversa informal e entrevistas com os alunos.	Analisar e compreender os objetivos geral e específicos da pesquisa
03 de dezembro	Entrevista com o professor de EF.	Analisar e compreender os objetivos geral e específicos da pesquisa
04 a 15 de dezembro	Categorização dos registros.	Análise preliminar dos dados coletados.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Durante a participação ativa nas aulas com os alunos, os registros com palavras chaves como: quantidade de alunos participantes e não participantes na aula, o motivo da não participação da aula, e o objeto de conhecimento da aula, eram realizados no bloco de notas do meu celular. As impressões e observação das estratégias de ensino do professor, análises prévias e sentimentos, foram realizadas no diário de campo após as aulas na sala dos professores e em casa.

Desse modo, para atingir os objetivos propostos, a pesquisa seguiu conforme o cronograma de visitas demonstrado no quadro 5, e se desenvolveram obedecendo as seguintes fases distintas:

6.7.1 Primeira fase: Análise documental

Na primeira fase, foi realizado um levantamento da literatura relacionada aos objetivos da pesquisa, onde solicitamos a coordenação da escola e ao professor de EF o horário de aula, seus planos de ensino e os documentos norteadores:

Documento Curricular do Tocantins (DCT) e o Reordenamento Curricular, utilizados para o planejamento das aulas de EF na EJA.

Essa fase foi fundamental para a construção do olhar teórico que orientou o trabalho de campo, e para ampliação da coleta e análise de dados e a discursão dos resultados, foram considerados ainda os documentos científicos: artigos, testes, dissertações relacionadas ao objetivo da pesquisa, apresentados na seção 2 dessa dissertação. Estes trabalhos tiveram origens do banco de dados da Capes e Unesp, Scielo e Google Acadêmico.

6.7.2 Segunda fase: Trabalho de Campo

Foi realizado um trabalho de campo, o qual envolveu a observação do dia a dia das aulas dos estudantes e do professor de EF da turma de 3º ano, do 3º seguimento da EJA. As aulas do turno noturno, tinham início às 19h e término às 22:10h. A aula de EF da turma pesquisada, acontecia na segunda-feira no último horário, das 21:20 às 22:10h.

A observação participante é o principal instrumento da pesquisa etnográfica, pois permitiu a pesquisadora se inserir no cotidiano da turma, com a intenção de compreender a realidade a ser estudada. Representou uma possibilidade de interação social que contribuiu para análise de dados (MARCONI; LAKATOS, 2003; GIL, 2008; MINAYO, 2014).

Nesse sentido, para essa compreensão, a pesquisadora se aproximou das interações sociais com os alunos e professor, e por meio de um diário de campo, foram realizados registros da rotina da turma, tais como:

- Entrada dos alunos: foi registrado a chegada dos alunos, o meio de transporte utilizado e os casos de atraso para o início das aulas. Essa observação foi realizada no corredor próximo ao portão da entrada da escola;
- Interação com os professores e alunos: durante o planejamento do professor e quando a turma ficava de aula vaga³;

³ Aula vaga - termo popularmente utilizado no âmbito escolar quando uma aula prevista no horário não é ministrada.

- Quais os interesses dos alunos no intervalo das aulas e no momento do lanche;
- Registro dos alunos que solicitavam dispensa após o intervalo.

Nesse período de observação, a pesquisadora não entrou em sala, observava as aulas do pátio da escola a participação dos alunos em sala e quando o professor direcionava a turma para a quadra de esportes. Cabe ressaltar que esta postura foi uma estratégia intencional, com objetivo de evitar qualquer constrangimento por parte dos alunos e professor e teve duração de 4 aulas, referente ao período do mês de agosto.

Percebendo a familiaridade da presença da pesquisadora na escola por parte da turma e do professor, passei a me aproximar das aulas na quadra, participando ativamente das aulas com os alunos, especialmente dos jogos de futsal e basquete e jogos de baralho com os alunos que não estavam dispostos.

Uma abordagem destacada por Sarmiento (2011), que visa apreender a vida tal como é cotidianamente conduzida, simbolizada e interpretada pelos atores sociais em seus contextos de ação. Entendendo que “a vida é expressa não apenas nas palavras, mas também nas linguagens dos gestos e das formas, ambígua nos seus significados e múltipla nas direções e sentidos por que se desdobra e percorre” (SARMENTO, 2011, p. 17).

Nesse contexto, foram percorridas 20 aulas de EF da turma 3º EJA, registrando os objetos de conhecimento trabalhados pelo professor com a turma, conforme o planejamento elaborado por ele, para atender as necessidades da turma e quantitativo de alunos com base no Reordenamento Curricular.

Na figura abaixo, mostra o modelo do diário do professor de EF que foi planejado no 1º bimestre:

Figura 8 - Ilustração do Diário de Classe do professor de Educação Física

TURMA: 37.2/EJA.3ºSEG.NOT-SEM2 - 3º PERÍODO - NOTURNO/NOITE

CONTEÚDO APLICADO

DATA	ATIVIDADE/CONTEÚDO	MINISTRADO	SITUAÇÃO
05/08/2024 21:20 às 22:10	TIPO: Conteúdo DESCRIÇÃO: Vivências de práticas corporais: Esportes contemporâneos. Conceito de esporte.	Ministrado	Aprovado
12/08/2024 21:20 às 22:10	TIPO: Conteúdo DESCRIÇÃO: Vivências de práticas corporais: Esportes contemporâneos. Aula com slide, demonstração do objeto de conhecimento.	Ministrado	Aprovado
19/08/2024 21:20 às 22:10	TIPO: Conteúdo DESCRIÇÃO: Práticas corporais, saúde e lazer: Programas de exercícios. Atividade física e exercício físico.	Ministrado	Aprovado
26/08/2024 21:20 às 22:10	TIPO: Conteúdo DESCRIÇÃO: Práticas corporais, saúde e lazer: Programas de exercícios. Aula prática lúdica.	Ministrado	Aprovado
02/09/2024 21:20 às 22:10	TIPO: Conteúdo DESCRIÇÃO: Práticas corporais, saúde e lazer: movimento e saúde. Leitura do texto em sala.	Ministrado	Aprovado
09/09/2024 21:20 às 22:10	TIPO: Conteúdo DESCRIÇÃO: Práticas corporais, saúde e lazer: movimento e saúde. Aula prática com esportes.	Ministrado	Aprovado
16/09/2024 21:20 às 22:10	TIPO: Conteúdo DESCRIÇÃO: Doping nos esportes. Utilização de slides e texto em sala.	Ministrado	Aprovado
23/09/2024 21:20 às 22:10	TIPO: Conteúdo DESCRIÇÃO: Doping nos esportes. Aula prática com jogos lúdicos.	Ministrado	Aprovado
30/09/2024 21:20 às 22:10	TIPO: Conteúdo DESCRIÇÃO: Doping nos esportes. Notícias de doping nos jogos olímpicos.	Ministrado	Aprovado
07/10/2024 21:20 às 22:10	TIPO: Conteúdo DESCRIÇÃO: Práticas corporais: jogos pré-desportivos.	Ministrado	Aprovado
AULAS PREVISTAS 10 AULAS MINISTRADAS: 10			

Ao vivenciar as atividades junto aos alunos, ficou evidente o vínculo de confiança que se estabeleceu, favorecendo a compreensão das dinâmicas das aulas e o sentimento dos alunos. A proximidade construída durante o bimestre, permitiu, como destacam Lüdke e André (1986), oportunizou uma interpretação mais sensível das práticas escolares, pois “a convivência prolongada entre pesquisador e participantes contribuiu para o aprofundamento da análise e para a construção conjunta de significados” (p. 34).

Durante essa fase de coleta de dados, foi possível registrar que o professor de EF ao atuar com a turma do 3º EJA, a depender do número de alunos, utilizava a estratégia de ensino pautada na escuta e na valorização das preferências dos alunos, permitindo que eles escolhessem as práticas corporais e os jogos que desejavam praticar.

Desse modo, houve momentos em que o professor negociava com a turma, onde uma parte do tempo da aula era destinada ao objeto de conhecimento proposto do seu planejamento e o restante do tempo ficava livre para que os alunos escolhessem qual atividade queriam praticar. Nesse contexto, Darido e Rangel (2005) destacam que, ao considerar as vivências e necessidades dos alunos, o professor contribui para a construção de uma prática pedagógica mais democrática, respeitando as condições físicas e emocionais da turma.

Dessa forma, o diário de campo seguiu uma sequência de registros, observando o dia a dia das aulas de EF dos alunos e professor como:

- a) Horário: a aula destinada a Educação Física da turma do 3º ano era a última aula do horário de segunda feira, com início às 21:20h e término às 22:10h;
- b) Métodos: As aulas iniciavam na sala de aula e após a realização da frequência dos alunos estes iam para a quadra, pátio ou permaneciam em sala dependendo do plano de aula do professor;
- c) Disposição e Interesse: Era perceptível o cansaço dos alunos e professor pois se tratava da última aula do dia. No entanto havia uma certa satisfação por poder sair da sala;
- d) Cansaço e desinteresse: Durante a fase de observação, foi rotineiro verificar que após o intervalo às 20:30h, os alunos solicitarem dispensa na coordenação pedagógica do restante das aulas alegando cansaço, dores e problema pessoais;
- e) Planejamento: Dos objetos de conhecimento apresentados pelo professor;
- f) Das estratégias de ensino utilizada durante as aulas;
- g) Rotina: Das situações observadas, descrições do que estudantes e professor fazem e dizem durante as aulas e a fase de conversas informais e entrevistas.

Figura 9 - Modelo e Diário de Campo da Pesquisa

SEGUNDA - 21:20 - 21/09/24

Professor se encaminha para a sala imprimindo a turma e realiza chamada.

09 alunos presentes: conteúdos: Freqüência, presença, presença por meio do esporte.

→ Encaminha a turma para a quadra Material - Bola ou FVível e basquete.

04 alunos organizaram Jose reuniram 10 contra alunos de outros turmas que está - Vem na quadra ausente de suas aulas.

03 alunos jogaram basquete com o Professor.

02 alunos não participaram. Permaneceram sentados. / 02 - cansados - 03 - 03 motivados.

03:03: 03 alunos solicitaram dispensa após o intervalo.

→ 21:47, Prof. terminou a aula. Recolheu o material.

→ 22:05, alunos retornaram p/ sala organizaram seu material e ficaram no portão aguardando o sinal.

Método: Rotina: rotina e rotina

Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Este mecanismo de coleta de dados contribuiu para obter informações sobre as estratégias de ensino, a fim de conhecer os significados, evitando sugestões e críticas durante a presença nas aulas, buscando empatia, ouvindo efetivamente, conhecendo crenças, expectativas, sentimentos, desejos, intenções, ações e experiências passadas do aluno e professor (SMIRCICH, 1983). Desse modo, foi percorrido o ano letivo, onde o professor alternava aulas práticas e momentos teóricos com produção de textos, atividade com pesquisa em sala, palestras de entidades parceiras e vídeos de temas pertinentes aos objetos de conhecimento da EF.

6.7.3. Terceira Fase: Entrevistas

Partindo das observações, considerando as especificidades da temática dos desafios das aulas de EF na EJA e o objetivo da pesquisa em analisar a percepção dos(as) estudantes sobre as aulas de EF através do relato de suas lembranças, optou-se por utilizar a entrevista como método para a coleta de dados, pois de acordo com Gil (2008), esta é uma:

[...] técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008, p. 109).

As entrevistas foram vistas como diálogos que possuem um propósito, representando-se pela forma com a qual se estruturam, sendo consideradas como: sondagem de opinião, entrevista semiestruturada, entrevista aberta ou em profundidade (MINAYO, 2014).

Essa coleta de dados ocorreu na quadra, com os alunos que não estavam participando das aulas e optavam em ficar observando a aula prática de EF da turma. Inicialmente a abordagem partiu de uma conversa informal sobre como eram as aulas de EF no ensino Fundamental.

De acordo com Jovchelovich e Bauer (2002), é por meio da narrativa que as pessoas conseguem recordar eventos passados, ordenar suas experiências em uma sequência lógica, buscar explicações para essas vivências e compreender a transformação da vida individual e social por meio da cadeia de acontecimentos. Em

um estudo sobre entrevista como técnica de pesquisa, Pachá e Moreira (2022), afirmam que:

Ao se trabalhar com narrativas dos sujeitos das pesquisas, o(a) pesquisador(a) tem acesso não só à experiência vivida e narrada, como também à ressignificação da história a partir da sua narrativa, constituindo um trabalho de reconstrução daqueles momentos e experiências (PACHÁ; MOREIRA, 2022, p. 159).

Após esse momento de interação com o estudante, foi explicado a intenção da pesquisa, os seus objetivos, e se o aluno tinha interesse em responder um questionário a respeito dos desafios da EJA e das aulas de EF.

Com aceite do aluno em participar da pesquisa, foi lido o TCLE e depois entregue o documento para a sua assinatura. Posteriormente foram realizadas as entrevistas, possibilitando o aprofundamento das percepções dos alunos em relação as aulas de EF

A partir dessa conversa inicial, foi possível a coleta de informações em que a pesquisadora conseguiu maior grau de interação com o entrevistado. De acordo com Gil (2012, p. 112),

[...] as entrevistas por pautas (ou semiestruturadas) devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. São recomendadas sobretudo nas situações em que os respondentes não se sintam à vontade para responder às indagações formuladas com maior rigidez. (GIL, 2012, p. 112).

As entrevistas ocorreram de forma individualizada, na sala de aula enquanto a turma se encontrava na quadra obedecendo o roteiro prévio conforme apêndice X com duração de até 20 min. A transcrição das respostas do questionário foi realizada de forma manual e integral das falas dos participantes. Como destaca Minayo (2014) a transcrição cuidadosa permite manter a integridade do discurso, sendo uma etapa indispensável para que o pesquisador compreenda as múltiplas dimensões do sentido expressas na linguagem dos entrevistados.

A transcrição manual possibilitou maior familiaridade com os dados favorecendo a compreensão da percepção dos alunos em relação as aulas da EF. Da mesma forma, Bauer e Gaskell (2002), destacam que a transcrição não é uma simples etapa técnica, mas uma prática metodológica essencial para transformar a fala em texto, possibilitando o aprofundamento da análise interpretativa, esta fase, foi considerada fundamental para a análise de dados.

Cabe destacar que alguns trechos das falas dos entrevistados foram transcritos literalmente a fim de dar visibilidade às vozes dos estudantes e professor, desse

modo, os nomes dos entrevistados foram substituídos por símbolos alfanuméricos para garantir o sigilo e confidencialidade dos participantes.

Nesta fase, foram coletadas 12 entrevistas, 11 com os alunos e 1 como o professor de EF da turma que assinaram o TCLE e aceitaram responder o questionário conforme o Apêndice D.

A fase de entrevistas, durou o período de outubro e novembro pois o mês de dezembro as atenções da escola estavam voltadas para a avaliação final dos alunos, entrega de trabalhos e encerramento do ano letivo.

O mês de dezembro também, foi destinado pela coordenação pedagógica para culminância de projetos como os jogos interclasses e formatura dos estudantes. Cabe ressaltar que não houve participação da turma pesquisada nos jogos, onde foi constatado que os alunos frequentaram as aulas somente até a avaliação final, que ocorreu no dia 2 de dezembro de 2024. Após esse período, frequentaram a escola apenas os alunos em recuperação e para entrega de atividades.

Nesse íterim, foi o momento que obtivemos maior contato com o professor de EF da escola, onde o interesse da pesquisa se pautou em identificar novos conceitos e novas formas de entendimento da rotina do professor, a sua relação com os alunos, e sua percepção sobre os desafios das suas aulas, dando ênfase ao seu processo educativo, sua formação, e suas estratégias de ensino na EJA e as repostas do questionário, Apêndice G.

7 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para esta seção, a análise dos dados coletados na presente pesquisa, foi adotada conforme proposta de Moraes e Galiazzi (2007), a Análise Textual Discursiva (ATD). Essa abordagem permite interpretar textos a partir da construção de sentidos, considerando a complexidade dos fenômenos sociais e educacionais. A ATD é particularmente eficaz para estudos que visam compreender discursos e representações, tornando-se adequada para esta pesquisa de investigação no campo da educação.

Segundo Moraes e Galiazzi (2007, p. 10), a ATD “é um processo que une características da análise de conteúdo com a hermenêutica, possibilitando a reconstrução dos significados a partir dos textos produzidos”. Assim, o procedimento envolve uma articulação entre a leitura detalhada dos dados e a categorização emergente, valorizando o movimento entre o todo e as partes na construção interpretativa.

O processo da ATD ocorre em três etapas principais: unitarização dos textos, categorias emergentes e produção de metatextos. A seguir, apresenta-se uma tabela que resume essas fases conforme os autores.

Quadro 5 - Resumo da análise de dados

Etapa	Descrição	Objetivo Principal
Unitarização	Fragmentação dos textos em unidades de sentido.	Identificar trechos significativos para a análise.
Categorização	Agrupamento das unidades de sentido com base em similitudes de significados.	Construção de categorias que representam os discursos analisados.
Produção de metatextos	Elaboração de textos interpretativos com base nas categorias formadas.	Sistematizar os achados e interpretá-los à luz do referencial teórico.

Fonte: Adaptado de Moraes e Galiazzi (2007, p. 15).

7.1 Análise de resultados

Diante do exposto, foram realizadas 12 entrevistas (11 alunos e 1 professor), onde realizamos a unitarização dos discursos, fragmentando os textos em unidades significativas. Essas unidades foram então agrupadas por regularidades de sentidos das quais emergiram 5 categorias, A última destina-se exclusivamente à perspectiva do professor de EF.

A partir da leitura e releitura dos dados, foi elaborado um quadro, onde foram transcritas as falas que particularmente mais dialogou com a literatura que sustenta esta pesquisa. Observou-se ainda que os entrevistados aparecem em mais de uma categoria e para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa, optou-se pela utilização de símbolos alfanuméricos (por exemplo, A1, A2, A3...), representando respectivamente "Aluno 1", "Aluno 2" e assim por diante. E (P1), representando o Professor de EF.

Essa estratégia de análise, permitiu referenciar as falas dos estudantes de forma organizada e sistemática, sem expor suas identidades reais, garantindo assim a integridade ética da pesquisa e a segurança dos participantes. Conforme orientam Gil (2008) e Minayo (2009), a proteção da identidade dos participantes é um princípio essencial na condução de pesquisas qualitativas, especialmente quando envolvem experiências pessoais e contextos escolares como descritas a seguir:

Quadro 6 - Categorização dos dados coletados

Categoria Emergente	Unidades de Sentido (fragmentos discursivos)	Entrevistados
Cansaço dos alunos	“Professora, eu faço faxina, trabalho num prédio comercial em Palmas varrendo escada e lavando banheiros. Tenho muitas dores nas pernas, sem coragem de fazer aula de Educação Física”	A1, A2, A5, A6, A7, A10 e A11.
Desmotivação causada pelo horário da aula	“Meus meninos é minha irmã que olha, aproveito que a	A1, A3, A4, A6, A9, A11, P1

	última aula é EF pra sair mais cedo porque fico preocupada lá em casa”	
Dificuldades com transporte	“Espero meu esposo chegar em casa para ficar com os meninos e eu poder ir pegar o ônibus. Quando meu marido atrasa no serviço dele e demora a chegar, eu perco o ônibus e não tenho mais como ir para a escola.”	A3, A4, A6, A8, A11
Currículo pouco atrativo para EJA.	A4: “A gente podia fazer uns alongamentos, uns exercícios para relaxar”	A2, A4, A5, A6, A10,
Ausência de Formação para os docentes da EJA	P1: ”Normalmente eu pesquiso na internet algumas aulas. A BNCC e DCT não fala da EJA. A gente tenta adaptar, mas algumas vezes fica no improviso.”	P1

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

As categorias emergentes, revelam uma rede complexa de desafios enfrentados pelos alunos e professor da turma do 3º ano EJA em relação às aulas de EF. O cansaço, as questões sociais, falta de políticas públicas e pedagógicas e ausência de formação do professor de EF para atuar nessa modalidade de ensino, produzem sentimentos de desvalorização e exclusão que possibilitaram compreender as especificidades dessa modalidade de ensino. Na análise textual discursiva as realidades investigadas não são dadas prontas para serem descritas e interpretadas. São incertas e instáveis mostrando que “ideias e teorias não refletem, mas traduzem a realidade” (MORAES, 2004, p. 199).

Após a revisão das transcrições das entrevistas, foram identificadas cinco categorias emergentes: (1) cansaço dos alunos da EJA para participarem das aulas de Educação Física; (2) desmotivação causada pelo horário da aula; (3) dificuldade

de transporte; (4) currículo pouco atrativo para a EJA; e (5) falta de formação continuada para os professores da EJA. Onde, cada categoria é apresentada e discutida à luz da literatura.

7.1.1 Categoria 1 – O cansaço e desgastes físicos dos alunos trabalhadores

Um dos principais entraves identificados refere-se ao cansaço físico e emocional dos estudantes, uma vez que muitos frequentam a escola após longas jornadas de trabalho ou conciliam seus estudos com a responsabilidade de cuidar dos filhos. Essa condição impacta diretamente o interesse e a disposição dos alunos para as práticas corporais propostas. Segundo Silva e Gomes (2022), é fundamental que o professor compreenda os limites dos estudantes e proponha atividades que considerem o descanso como direito, evitando abordagens tecnicistas que enfatizem desempenho ou rendimento físico.

As falas dos estudantes durante as entrevistas destacaram a condição de cansaço após um dia inteiro de trabalho:

A1: “Professora, eu faço faxina, trabalho num prédio comercial em Palmas varrendo escada e lavando banheiros. Tenho muitas dores nas pernas, sem coragem de fazer aula de Educação Física”

A7: “Até gosto de jogar bola, mas trabalho o dia todo no mercado descarregando caminhão, fico quebrado. Tem dia que não dou conta de correr”

A8: “Minha fase de jogar bola já passou, queria fazer uns alongamentos, ginástica, alguma coisa assim”

Esses relatos evidenciam o modo como o corpo na EJA é historicamente marcado pelo trabalho, e essa condição é o que mais contribuiu para o afastamento dos alunos nas aulas de EF. Nesse contexto Günter (2014) afirma que esses corpos, envelhecidos e cansados, carregam memórias de esforço e exclusão, exigindo práticas pedagógicas sensíveis à sua realidade. Dessa forma Di Pierro (2010), sugere que a proposta pedagógica da EJA deve respeitar a experiência e os limites dos sujeitos, e não replicar modelos voltados ao ensino regular.

No entanto, em relação ao trabalho pedagógico do professor, o desafio foi conciliar os objetos de conhecimento planejado para a aula, à necessidade de parte da turma em jogar futsal, os alunos mais novos e mais dispostos pressionavam o professor para jogar bola na quadra, heterogeneidade da turma, marcadas por uma

ampla variação etária, impõe ao professor o desafio de elaborar propostas pedagógicas que dialoguem tanto com jovens quanto com adultos e idosos, cada qual com repertórios corporais, limitações físicas e interesses distintos como enfatizavam um aluno:

A3: “Eu trabalho de segunda a sábado, moro na chácara, o único momento de jogar bola é aqui na aula de educação física”

A condição social de parte da turma sensibilizava o professor que compreendia a necessidade de parte da turma e este tentava atender essa demanda disponibilizando um tempo da aula para o futsal. Nesse sentido, Gonçalves e Wittizorecki (2023), afirmam que o planejamento das aulas na EJA precisa considerar essa diversidade de sujeitos e histórias, respeitando as trajetórias de vida e os saberes corporais adquiridos fora do ambiente escolar.

7.1.2 Categoria 2 – Desmotivação provocado pelo horário da aula e infrequência

Um fator recorrente mencionado por todos os estudantes entrevistados foi em relação ao horário da aula de Educação Física, que, por ser a última aula de uma segunda-feira, contribui para o desinteresse. Sobre essa categoria destaco o comentário de um estudante:

A6: “Segunda é o pior dia da semana. A gente fica doido pra ir embora pra casa...Aí a última aula é Educação Física? prefiro ir embora mais cedo pra descansar que amanhã 5h eu tô de pé”

A necessidade do aluno em poder chegar em casa mais cedo partia principalmente dos alunos pais de filhos menores.

A11: “Meus meninos é minha irmã que olha, aproveito que a última aula é EF pra sair mais cedo porque fico preocupada lá em casa”

Analisando essas falas, constatou-se a sobreposição do cansaço inicial da semana, com a expectativa de atividades físicas, gera desmotivação. Paiva (2013) afirma que a organização escolar muitas vezes desconsidera os ritmos e as necessidades dos alunos da EJA, impondo uma rotina que não favorece a aprendizagem nem o envolvimento. Carvalho (2013) complementa que o agendamento da Educação Física em horários menos favoráveis reforça sua marginalização no currículo escolar.

Adicionalmente a esta categoria, observou-se que mães e pais estudantes, dependem do horário escolar dos filhos para poder frequentar a EJA. Entre os fatores que dificultam o acesso e a permanência desses estudantes na escola, destaca-se a rigidez dos horários escolares frente às exigências da vida adulta, como o trabalho em turnos alternados e a responsabilidade com o cuidado dos filhos (DI PIERRO; JOIA, 2020).

A literatura tem apontado que a inflexibilidade dos tempos escolares se configura como uma das principais barreiras à escolarização de adultos, especialmente para aqueles que trabalham à noite ou dependem do turno escolar de seus filhos para poderem estudar (RIBEIRO; ARAÚJO, 2022).

7.1.3 Categoria 3 – Dificuldades com o transporte

Outro desafio apontado pelos alunos foi a dependência do transporte para o acesso a escola. O distrito de Luzimangues tem características rurais e urbanas, e onde a escola está localizada, ainda não há meio de transporte público. Desse modo, os estudantes para terem acesso a escola, utilizam o seu meio próprio de transporte ou o transporte escolar que é oferecido pelo poder público.

No entanto, para os estudantes da EJA terem acesso ao transporte escolar, precisam estar presentes nos pontos e nos horários em que o ônibus escolar faz a rota para a escola. O transporte escolar no turno noturno atende 6 alunos do 3º EJA, os demais utilizam transporte próprio.

A6: “Espero meu esposo chegar em casa pra ficar com os meninos pra poder ir para o ponto do ônibus. Quando meu marido atrasa no serviço dele eu perco o ônibus.”

A8: “Dependo do meu marido me levar pra aula, quando ele tá cansado não me leva”

A11: “Trabalho em Palmas, gasto muita gasolina para atravessar a ponte e ainda ir para a escola”

Essa situação revela barreiras logísticas que comprometem não apenas a participação nas atividades, mas também a qualidade da vivência pedagógica. Malena (2005) interpreta essas dificuldades como consequências da desatenção estrutural com que o poder público trata a EJA.

7.1.4 Categoria 4 – Currículo pouco atraente para EJA

A Juvenilização da EJA, as questões de gênero e suas necessidades enquanto adultos

O questionamento de atividades práticas corporais alternativas e voltadas para estética partia do público feminino

A4: “A gente podia fazer uns alongamentos, uns exercícios para relaxar”

No decorrer de toda a fase de coleta de dados, foi constatado que esses alunos trazem consigo vivências que exigem um currículo limitado às suas realidades, o que inclui a necessidade de estratégias de ensino diferenciada durante as aulas de EF a depender do quantitativo de alunos no momento da aula, materiais disponíveis e persuasão do professor.

Desse modo, foi evidenciado, que ao longo do ano letivo da EJA, o trabalho docente ainda se apoiou em aulas teóricas, (Para Copiar) e esportivizadas (Basquete e Futsal), o que corrobora Darido e Nascimento (2021), quando afirmam, ao não reconhecer as especificidades da EJA, a Educação Física escolar acaba por adotar modelos do ensino regular, sem considerar as trajetórias de vida, os limites físicos e as expectativas desses sujeitos. Para tanto, é importante destacar as principais características da turma pesquisada.

7.1.5 Categoria 5 – Ausência de formação específica para os docentes da EJA e de diretrizes curriculares

A falta de formação específica para os docentes atuarem na EJA também se mostrou um ponto crítico para o trabalho nesta modalidade de ensino. Durante a entrevista, foi relatado pelo professor, que não recebeu subsídios teórico-metodológicos voltados para essa modalidade, nem durante sua formação docente, nem pela SEDUC. Uma problemática que contribui para a adoção de práticas pouco contextualizadas e, muitas vezes, desmotivadoras para os estudantes, prevalecendo uma lógica esportivista e reprodutora nas aulas de EF da EJA, distanciando-se de propostas que valorizem a experiência de vida desses estudantes Neuenfeldt e Silva (2020).

O desafio do professor em trabalhar com um currículo tão descontextualizado das características da EJA, associado à ausência de diretrizes claras na Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), e Documento Curricular do Tocantins (DCT) dificulta o planejamento pedagógico. Sobre essa realidade o professor afirma:

P1: “Na faculdade não tive disciplinas que fossem voltadas para o ensino da EJA. Sobre meu planejamento eu faço um diagnóstico com a turma sobre as necessidades deles nas aulas. Normalmente eu pesquiso na internet algumas aulas. A BNCC não fala da EJA. A gente tenta adaptar, mas algumas vezes fica no improviso.”

Durante as fases da coleta de dados, verificamos o perfil do professor de EF da unidade escolar, um profissional recém-formado que, embora demonstrasse disposição para atuar com compromisso, não havia recebido qualquer tipo de formação continuada ou preparação específica para trabalhar com a modalidade EJA. Essa constatação reforça o argumento de que a formação inicial ainda não contempla de maneira adequada as especificidades do ensino para jovens e adultos, e evidencia a importância de investimentos em formação continuada que capacitem os docentes para lidar com os desafios próprios dessa realidade educacional (GATTI, 2010; LIBÂNEO, 2001).

Sobre os relatos do professor durante a entrevista, Günter (2014) destaca que a formação inicial em Educação Física pouco contempla a especificidade da EJA, o que compromete a capacidade do professor de propor experiências corporais contextualizadas. Reis (2011) afirma que a invisibilidade da EJA nas políticas curriculares contribui para a precarização da prática docente e para a reprodução de modelos inadequados, muitas vezes importados do ensino regular.

Outro desafio recorrente do seu cotidiano escolar deste professor é a baixa frequência dos alunos, especialmente de alunos de maior carga de trabalho, os que apresentam dificuldade de transporte, doenças ou responsabilidades familiares. Essa infrequência, associada à ausência de um currículo próprio e contextualizado para a EJA, faz com que as aulas de EF muitas vezes sejam reduzidas a atividades recreativas e desvinculadas de objetivos pedagógicos claros. Fonseca Junior et al. (2021) argumentam que é necessário reestruturar o currículo da EJA, incorporando a Educação Física como componente formativo que promova o autocuidado, a saúde, o lazer e a valorização das experiências corporais vividas pelos estudantes ao longo de suas trajetórias.

Desse modo, entendemos que a superação desses desafios requer ações integradas, que incluam a valorização da EJA nas políticas públicas, a reformulação

dos currículos e a formação continuada dos docentes, para que a Educação Física ofertada no turno noturno, mesmo dispensável para os que tem direito, seja concebida na escola como uma disciplina que possa contribuir para a construção da cidadania e a transformação social. Nesse sentido, a atuação do professor deve ir além da mera reprodução de conteúdo, sendo mediador de experiências que promovam o empoderamento e a autonomia dos estudantes (GONÇALVES; WITTIZORECKI, 2023).

7.2 O rendimento final da turma 3º EJA

A turma do 3º ano EJA caracterizou-se por considerável diversidade etária, social e cultural, admitindo estudantes com diferentes trajetórias de vida e processo de escolarização interrompidas, principalmente pelo trabalho precoce e múltiplas responsabilidades (ARROYO, 2006). Inicialmente com 31 alunos matriculados de faixa etária de 19 e 53 anos, sendo 17 estudantes eram do gênero masculino e 14 feminino. Concluíram o semestre letivo 22 estudantes com 7 alunos transferidos e 2 desistentes. A aprovação final da turma foi de 100%.

Gráfico 2 - Dados da Turma do 3º EJA



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Embora a turma tenha obtido um resultado de aprovação total, a infrequência de 60% dos alunos era rotineira, de modo que, só foi observado a frequência total da turma na semana de avaliação bimestral. Constatou-se ainda que a maior infrequência dos alunos eram os da faixa etária de 20 a 29 anos.

Outra característica marcante é que a turma era composta por estudantes trabalhadores, dos 22 alunos que concluíram a EJA, apenas 3 alunas não exerciam atividade remunerada em outro período, e um aluno que estava em reabilitação por dependência química.

7.3 O recurso educacional

Durante a fase de coleta de dados desta pesquisa, observamos um contexto educacional marcado pela diversidade cultural, social e etária da turma do 3º ano da escola pesquisada. Parte significativa da turma apresentavam trajetórias escolares interrompidas, múltiplas responsabilidades no trabalho e na família, além de experiências corporais limitadas ou desvalorizadas ao longo da vida escolar. Este cenário constatado, revelou a complexidade e os desafios enfrentados pelos educadores da EJA, exigindo práticas pedagógicas mais flexíveis, acolhedoras e significativas (ARROYO, 2005; SOARES et al., 1992).

Diante disso, e considerando a necessidade de propostas pedagógicas que respeitem os ritmos, condições e interesses dos estudantes da EJA, elaborou-se como recurso educacional uma Formação continuada onde ofertamos uma oficina prática de Lian Gong. Essa prática corporal alternativa, originária da medicina tradicional chinesa, consiste em uma série de exercícios terapêuticos que visam à prevenção de dores musculares e articulares, promovendo relaxamento, equilíbrio corporal e bem-estar geral (YANG; ZHU; LUO, 2009; TERRA; BERTOLDO, 2020).

A escolha do Lian Gong como estratégia pedagógica fundamentou-se na perspectiva de uma EF que valorize as múltiplas culturas corporais, promovendo o cuidado de si, a integração corpo-mente e o respeito à diversidade de experiências dos alunos (DAÓLIO, 1995; KUNZ, 2010; BRACHT, 2005). Além disso, práticas corporais alternativas como essa, possibilitam ampliar o repertório cultural dos estudantes e pode favorecer a participação ativa nas aulas, especialmente na EJA onde percebemos contextos nos quais há desmotivação ou histórico de exclusão nas atividades prática.

Figura 10 - Palestra de abertura

Roda de conversa



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

A Formação ocorreu em junho de 2025, e foi destinado aos docentes que atuam na EJA, com objetivo de despertar o interesse dos alunos na participação nas aulas de EF e fortalecer o papel da formação continuada como estratégia de transformação do trabalho docente no contexto da EJA tão negligenciado nessa modalidade de ensino.

Figura 11 - Oficina de Lian Gong com os professores da EJA



Fonte: Arquivo pessoal (2025).

Figura 12 - Vídeo produzido da Formação



8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação analisou os desafios enfrentados nas aulas de Educação Física na EJA, evidenciando a complexidade e especificidade dessa modalidade de ensino. As principais problemáticas observadas durante a realização da pesquisa como a heterogeneidade etária, o cansaço dos estudantes devido às suas jornadas de trabalho, dificuldade de acesso a escola, a necessidade de levar os filhos para a escola por falta de apoio familiar, a infrequência dos alunos, a falta de formação específica dos professores, aulas pouco atrativas, contribuiu para desmotivação e evasão dos alunos da turma pesquisada das aulas de EF.

Os resultados do presente estudo, apontam para a necessidade de repensar práticas pedagógicas, currículos e políticas públicas que atendam às particularidades da EJA. Nesse sentido, ao trazer o ensino da EF nesse contexto, colaboramos para ampliar a discussão sobre a percepção dos alunos durante as aulas de EF, onde destacamos a importância de estratégias de ensino que considerem as experiências de vida, o contexto social e as necessidades dos estudantes adultos.

Segundo Gonçalves e Wittizorecki (2023), é fundamental compreender os saberes e lugares da Educação Física na EJA, reconhecendo a diversidade dos sujeitos e promovendo práticas inclusivas que valorizem suas trajetórias.

Do ponto de vista prático, a pesquisa evidenciou a urgência de políticas públicas que promovam formação continuada para professores de Educação Física que atuam na EJA, com foco em metodologias adaptadas às especificidades dessa modalidade de ensino. Rosas et al. (2021) destacam que os docentes utilizam diferentes metodologias de ensino, sendo necessário promover práticas que oportunizem a experimentação corporal como centralidade, considerando a realidade escolar e a infraestrutura disponível.

Nessa perspectiva, as entrevistas revelaram a dificuldade do professor de EF na realização do seu planejamento em função da ausência de um referencial curricular que define os objetos de conhecimentos que se adequem as necessidades de turmas com alunos de diferentes contextos sociais e de vida. Embora a BNCC estabeleça competências e habilidades para a Educação Básica de forma geral, ela não contempla de maneira clara e direcionada as especificidades dos sujeitos da EJA.

A ausência de diretrizes específicas para a EJA na BNCC representa um dos principais entraves para o desenvolvimento de aulas mais contextualizadas e

significativas para esses estudantes. Desse modo, Gonçalves e Wittizorecki (2023) apontam que a Educação Física na EJA ainda percorre um caminho em que os saberes tematizados estão relacionados a uma abordagem esportivista ou voltada à aptidão física, propostas que parecem não dialogar com as premissas da EJA.

Diante dos achados da pesquisa, apresentamos como recurso educacional uma formação aos professores, realizando oficina e roda de conversas que abrangeram as práticas corporais alternativas para os estudantes da EJA. Esse recurso educacional teve o intuito de contribuir com o trabalho docente, promover debates e reflexões com os docentes sobre estratégias de ensino mais inclusivas nas aulas de Educação Física.

Entre as limitações desta pesquisa, destaca-se a interferência de atividades extracurriculares e de ações de entidades parceiras, resultando em dispensa dos alunos após essas atividades, paralisação do transporte escolar no mês de novembro e culminância de projetos nos dias das aulas de EF.

Ressalto ainda, a infrequência dos alunos no período de setembro e meados de outubro, quando aproximadamente 50% dos alunos trabalharam nas campanhas eleitorais. Outro ponto de dificuldade foram os frequentes pedidos de dispensa dos alunos na coordenação após o intervalo, fatores que dificultaram a coleta de dados. Além disso, a análise foi restrita ao 3º segmento, e a uma única instituição de ensino, o que pode limitar a generalização dos resultados.

Por fim, diante dos achados e limitações dessa pesquisa, sobretudo referente a escassez de estudos relacionados a EJA no estado do Tocantins, sugere-se que futuras pesquisas explorem temas como: o ensino da EF na EJA em diferentes contextos como em áreas urbanas, rurais e indígenas; a implementação de políticas públicas que promovam a formação continuada dos professores e a valorização da Educação Física na EJA; e estudos sobre o desenvolvimento de referenciais curriculares específicos para a Educação Física na EJA.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Estratégias para ensinar Educação Física: da reflexão à ação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 24, n. 2, p. 73-88, 2002.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORDIEU, P. 2003. **A miséria do mundo**. Vozes. Rio de Janeiro.
- BOTELHO, L. L. R., Cunha, C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa** - Brasília: MEC, SEB, 2012.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: www.planalto.gov.br Acesso em 02 março. 2024.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília. MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.
- BRASIL. Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União, Brasília**, 10.01.2001.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica, 2023.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização.** Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social: uma abordagem crítica.** Campinas: Autores Associados, 2005.

CALHEIROS, J. F. Trabalho pedagógico e trabalho docente: elementos para o debate. In: **Jornal da Educação**, 2014

CARVALHO, Rosa Malena. Educação física na educação de jovens e adultos. **revista lugares de Educação [RLE]**, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 37-49, Jan.-jun. 2013.

CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; CAMARGO, Maria Cecília da Silva. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25029, 2019.

CARVALHO, Rosa Malena. A experiência do projeto piloto de Educação Física no PEJA: sinalizando pistas para a formação de professores na modalidade (EJA) e no elemento curricular (EF). In: CARVALHO, Rosa Malena. (Org.). **Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba: Editora CRV Ltda, 2011, p. 83-97.

CAVALCANTE, M. M. Expressões referenciais: uma proposta classificatória. **Caderno de estudos linguísticos**, n. 44, p. 105-118, jan./jun. 2003.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais.** São Paulo: Cortez, 2016.

DAÓLIO, J. **Cultura corporal e Educação Física: perspectivas antropológicas para o ensino.** Campinas: Papirus, 1995.

DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 45, p. 86–100, 2010.

DI PIERRO, M.; JOIA, A. Estratégias para a permanência de jovens e adultos na escola: uma questão de justiça social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, 2020.

EJA. Educação de Jovens e Adultos. **Reordenamento Curricular da Educação de Jovens e Adultos**, 3º segmento, Tocantins 2021.

ENZWEILER, Deise Andréia. Práticas conservadoras e educação brasileira: reflexões sobre a ditadura militar (1964-1985) e o século XXI. **Revista entreideias**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 9-114, maio/ago, 2022.

FERREIRA, Liliana Soares; ZIMMERMAN, Ana Paula Cristino; CALHEIROS, Vicente Cabrera. Trabalho pedagógico, trabalho dos professores e trabalho docente: movimentos de sentidos nas abordagens sobre educação física escolar. **Movimento**, v. 26, 2020.

FRANCISCONI, Karine. **Configuração estrutural do campo científico em estudos organizacionais no Brasil: o período 1997 – 2007**. Dissertação de Mestrado. UFPR – Universidade Federal do Paraná. Mestrado em Administração, área de concentração Estratégia e Organizações. Curitiba, 2008.

GADOTTI, M. **Pedagogia das práxis**. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1998.

GATTI, B. A. **Formação de professores: condição docente e trabalho na escola**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

GONÇALVES, P. da S.; WITTIZORECKI, E. S. Os saberes e lugares da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de revisão. **Revista Educação Popular**, v. 18, n. 1, p. 1-18, 2023.

GÜNTER, Maria Cecília Camargo. O direito à educação física na educação de jovens e adultos. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S400-S412, abr./jun. 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed., 5. reimpr. São Paulo: Atlas, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2004**. Disponível em: Acesso em 28 de abril 2024.

JERÔNIMO, Alexandre. **O Handebol nas escolas: praticado ou ensinado**. 1998. 25 f. Trabalho Monográfico (Graduação em Ed. Física) Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1998.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 2010.

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.

LEITE, Priscila da Silva; MACEDO, Rúbia de Oliveira. **A contribuição do movimento brasileiro de educação – MOBREAL - para a educação de adultos no Brasil no período do regime militar**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao

Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia. João Pessoa, 2014. 49 fls.

LIMA, Marcos H. **O professor, o pesquisador e o professor - pesquisador**. 2007. Disponível em: <http://www.amigosdolivro.com.br> Acessado em 29/03/2024.
LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALENA, R. Educação de Jovens e Adultos e a negação do direito à aprendizagem. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ, 2005.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

NASSER, Luciene; GUABIROBA, Juliana Silva. A Educação Física e o idoso na Educação de Jovens e Adultos. **Revista eletrônica do UNIVAG**, 2012.

OLIVEIRA, M. K. 1999. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**. n. 12, p. 59-73.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos. **Revista da Alfabetização Solidária**, v. 4, n. 4, São Paulo: Unimarco, 2004.

OLIVEIRA, F. B. de. **Educação de Jovens e Adultos**. Por que o número de alunos da EJA está caindo? 2014. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br> . Acesso em: 12 fev. 2024.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 5ª Edição. Edições Loyola. São Paulo – SP, 1987.

PAIVA, J., comp. **Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019, 227 p. Pesquisa em educação/Educação ao longo da vida series. ISBN: 978-65-990364-9-1.

PEREIRA, Regina Coeli Ávila Alves. **A construção e validação de um teste com referência a critério para medir as competências básicas de leitura e escrita para o programa de alfabetização funcional do MOBREAL**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1981. 77 f.

REGO, T. C. Trajetória intelectual de pesquisadores da educação a fecundidade do estudo dos memoriais acadêmicos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 58. jul.-set. 2014.

REIS, J.A. P. **As trajetórias de vida dos/as estudantes-trabalhadores/as da Educação de Jovens e Adultos**: o significado da Educação Física. Porto Alegre, RS. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch Editores, 1986.

RIBEIRO, L. G.; ARAÚJO, F. C. Acesso e permanência na EJA: obstáculos e perspectivas. **Revista Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 12, n. 35, p. 115-134, 2022.

ROSAS, A. da S. et al. O ensino da Educação Física na EJA: uma análise a partir de falas dos professores. **Revista Movimento**, v. 27, e27074, 2021.

SANTOS, Robson *et al.* A Educação de jovens e adultos entre o direito inconcluso e a exclusão silenciada. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, v. 8, 2023.

SCHERER, A. G. Modes of explanation in organization theory. In: TSOUKAS, H; KNUDSEN, C. (Eds). **The Oxford Handbook of Organization Theory**. England: Oxford University Press, 2005, pgs. 310 - 344.

STAKE, Robert E. **Pesquisa com estudo de caso**. Tradução de Vera Lúcia Capelozzi. São Paulo: Cortez, 1998.

SELLTIZ, Claire *et al.* **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1967. <https://marciomorena.jusbrasil.com.br> Acesso em 22 abril 2024.

SILVA, N. C.; CARVALHO, B. G. E. Compreendendo o Processo de Inclusão Escolar no Brasil na Perspectiva dos Professores: uma Revisão Integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 2, p. 293–308, abr. 2017.

SMIRCICH, Linda. Concepts of culture and organizational analysis. In.: **Administrative Science Quarterly**. v. 28, n. 3, Organizational Culture, Sep., 1983, p. 339-358.

SOARES, L. J. G. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Carmen *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, L. **Aprendendo com a diferença** – estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; CASTRO, Maria Amélia Gomes de; GIOVANETTI, Nilma Lino Gomes. **Diálogos na Educação de Jovens e adultos**. 4 ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2011 (Estudos em EJA).

SPRADLEY, James P. **Participant Observation**. Orlando- Florida. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1980.

STAKE, R. E.; EASLEY. **The art of case study research**. London: Sage Publications, 1995.

STOCKING, George. **Observers observed: Essays on ethnographic fieldwork** Madison: University of Winsconsin Press, 1983.

TOCANTINS. Secretaria Estadual da Educação. Conselho Estadual de Educação **Documento Curricular, Etapa Ensino Médio**. Resolução Nº 169 de 20 de dezembro de 2022.

TOCANTINS. Secretaria da Educação. Escola Estadual Beira Rio. **Projeto Político Pedagógico**. Porto Nacional: Seduc, 2024.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, C. E. Memorial acadêmico para Professor Titular. **Educar em Revista**, n. 63, p. 291–312, jan. 2017.

VOSGERAU, D.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014. <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08>

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. (2013). **Metodologia de Pesquisa**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/ UFSC. Disponível em: www.eadadm.ufsc.br em 20 de dez.2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE ADESÃO À PESQUISA SER

APÊNDICE B - TERMO DE ADESÃO À PESQUISA-SEDUC

APÊNDICE C - TERMO DE ADESÃO À PESQUISA- UNIDADE ESCOLAR

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

APÊNDICE E - CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ESTUDANTE – EJA

APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EJA

APÊNDICE H – RECURSO EDUCACIONAL

APÊNDICE A - TERMO DE ADESÃO À PESQUISA SRE

É PARA COPIAR? OS DESAFIOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA NO DISTRITO DE LUZIMANGUES – TOCANTINS

A Secretaria de Educação do estado do Tocantins, SEDUC/TO aprova a realização da pesquisa “É para copiar? Os desafios das aulas de EF da EJA no distrito de Luzimangues-Tocantins”, de responsabilidade da professora-pesquisadora Heliane de Nazaré Carvalho Pereira, discente do Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional – PROEF, da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Esta pesquisa pretende analisar os desafios encontrados nas aulas de Educação Física da EJA no distrito de Luzimangues visando aprimorar a prática docente para atender às especificidades desta modalidade de ensino.

Como recurso educacional, esta pesquisa visa à construção de conhecimentos para elaboração de uma Formação Continuada para o componente de Educação Física.

A pesquisadora responsabiliza-se em manter a confidencialidade dos dados pessoais dos alunos e professores voluntários, bem como em fornecer todas as informações necessárias sobre a pesquisa aos participantes.

A Superintendência Regional de Educação de Palmas, por meio da sua representante legal, autoriza a realização da pesquisa na Escola Estadual Beira Rio, localizada no distrito de Luzimangues, pertencente à Superintendência Regional de Educação de Palmas situada no município de Palmas.

Palmas – Tocantins, ____ de junho de 2024.

MARISTELIA ALVES SANTOS

Superintendente Regional de Educação de Palmas

APÊNDICE B - TERMO DE ADESÃO À PESQUISA-SEDUC

É PARA COPIAR? OS DESAFIOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA NO DISTRITO DE LUZIMANGUES – TOCANTINS

A Secretaria de Educação do estado do Tocantins, SEDUC/TO aprova a realização da pesquisa “É para copiar? Os desafios das aulas de EF da EJA no distrito de Luzimangues-Tocantins”, de responsabilidade da professora-pesquisadora Heliane de Nazaré Carvalho Pereira, discente do Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional – PROEF, da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Esta pesquisa pretende analisar os desafios encontrados nas aulas de Educação Física da EJA no distrito de Luzimangues visando aprimorar a prática docente para atender às especificidades desta modalidade de ensino.

Como recurso educacional, esta pesquisa visa à construção de conhecimentos para elaboração de uma Formação Continuada para o componente de Educação Física.

A pesquisadora responsabiliza-se em manter a confidencialidade dos dados pessoais dos alunos e professores voluntários, bem como em fornecer todas as informações necessárias sobre a pesquisa aos participantes.

A Secretaria de Educação, por meio de seu representante legal, autoriza a realização da pesquisa na Escola Estadual Beira Rio, localizada no distrito de Luzimangues, pertencentes a Superintendência Regional de Educação de Palmas situada no município de Palmas.

Palmas – Tocantins, ____ de junho de 2024.

FÁBIO PEREIRA VAZ
Secretário da Educação - SEDUC
Estado do Tocantins

APÊNDICE C - TERMO DE ADESÃO À PESQUISA- UNIDADE ESCOLAR

É PARA COPIAR? OS DESAFIOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA NO DISTRITO DE LUZIMANGUES – TOCANTINS

A Escola Estadual Beira Rio, localizada no distrito de Luzimangues, pertencentes a Superintendência Regional de Educação de Palmas – SER, aprova a realização da pesquisa “É para copiar? Os desafios das aulas de EF da EJA no distrito de Luzimangues-Tocantins”, de responsabilidade da professora-pesquisadora Heliane de Nazaré Carvalho Pereira, discente do Mestrado Profissional em Educação Física em rede nacional – PROEF, da Universidade Federal do Tocantins – UFT. Esta pesquisa pretende analisar os desafios encontrados nas aulas de Educação Física da EJA no distrito de Luzimangues visando aprimorar a prática docente para atender às especificidades desta modalidade de ensino.

Como recurso educacional, esta pesquisa visa à construção de conhecimentos para elaboração de uma Formação Continuada para o componente de Educação Física.

Serão utilizados como instrumento de coleta de dados entrevista semiestruturada individual, observações das aulas e registros escritos durante as aulas dos alunos de 3ª série do 3º segmento da EJA, nas aulas de educação Física.

A pesquisadora compromete-se em manter a confidencialidade dos dados pessoais dos alunos e professores voluntários que aceitem participar dessa pesquisa, bem como em fornecer todas as informações necessárias sobre a pesquisa aos participantes.

Desta forma, a unidade escolar por meio de seu representante legal, autoriza a realização da pesquisa.

Palmas – Tocantins, ____ de _____ de 2024.

EMERSON NOGUEIRA DE CARVALHO
Diretor da Escola.

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Conforme Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466/12)

Esse termo será lido e explicado de forma que os (as) participantes da pesquisa (Professor/a de Educação Física e alunos regularmente matriculados na turma de EJA 3ª série, 3º segmento) entendam.

Dados do projeto de pesquisa: “É para copiar? Os desafios das aulas de EF da EJA no distrito de Luzimangues-Tocantins”

Professora/Pesquisadora: Heliane de Nazaré Carvalho Pereira

Orientador: Prof. Dr. Vicente Cabrera Calheiros

Universidade Federal do Tocantins – UFT

Nome do(a) participante: _____

Você como maior de 18 anos, está convidado (a) a participar como voluntário (a), da pesquisa “É para copiar? Os desafios das aulas de EF da EJA no distrito de Luzimangues-Tocantins”, sou a professora Heliane de Nazaré Carvalho Pereira, responsável por esta pesquisa e abaixo vou lhe apresentar os objetivos e esclarecimentos sobre este trabalho.

Objetivo Geral

- Analisar os desafios encontrados nas aulas de Educação Física da EJA no distrito de Luzimangues visando aprimorar a prática docente para atender às especificidades desta modalidade de ensino.

Objetivos Específicos

- Identificar os principais fatores que contribuem para o absenteísmo dos estudantes do 3º ano da EJA do 3º segmento, nas aulas de EF no distrito de Luzimangues;
- Investigar os desafios do trabalho pedagógico nas aulas de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos;
- Verificar a percepção dos alunos do 3º ano da EJA sobre as estratégias de ensino utilizadas nas aulas de Educação Física;

- Promover debates e reflexões com os docentes da EJA sobre estratégias de ensino mais inclusivas nas aulas de Educação Física.

Participantes

- Farão parte dessa pesquisa alunos maiores de 18 anos, regularmente matriculados no 3º ano da EJA, 3º segmento e professor(a) de educação física da Escola Estadual Beira Rio no distrito de Luzimangues/ Porto Nacional.

É muito importante você saber que a sua participação é voluntária, ou seja, que é você quem decide se quer ou não participar da pesquisa. Caso você decidir não participar, nada mudará no seu tratamento ou na relação conosco. Mesmo que você tenha aceitado de início, pode mudar de ideia e desistir a qualquer momento da pesquisa, sem nenhum problema.

Coleta de Dados

Mapearemos as causas do afastamento dos estudantes do 3º ano da EJA 3º segmento das aulas de Educação Física na Escola Estadual Beira Rio localizada no Distrito de Luzimangues, e ainda, observar e descrever a rotina dos alunos durante as aulas na turma do 3º ano da EJA 3º Segmentos e as situações que interferem na participação dos alunos nas aulas de Educação Física. Para isso, nós conversaremos sobre essas dificuldades, mediante a entrevista individual. Por fim, a professora/pesquisadora observará as aulas de educação física, e em outros momentos organizados pelo professor/a da escola. Essa coleta de dados tem duração prevista de 3 meses, e/ou durante o período de ano letivo da EJA, no período de setembro a dezembro de 2024.

Possíveis Riscos e Desconfortos

Caso você não se sinta à vontade, sinta-se tímido (a), sinta-se constrangido (a), tenha medo da exposição, tenha algum sentimento ruim ou não goste dos momentos em que a professora/pesquisadora estiver observando, você pode deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, é só informar. A professora/pesquisadora pode

auxiliar em qualquer dificuldade, dúvida ou sentimento que você tiver. A professora/pesquisadora assume a responsabilidade de ajudá-lo(a).

A pesquisadora garante o respeito e a confidencialidade dos nomes dos participantes previstos na resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466, de dezembro de 2012. As informações pessoais, imagens, vozes e os documentos coletados na pesquisa **não** serão anexados a esse trabalho e ninguém, exceto a pesquisadora e o orientador, poderão ter acesso aos mesmos.

Custo Financeiro

Gostaria de reforçar para você que a sua participação é voluntária, e será realizada quando você estiver na escola, portanto, não haverá despesas pessoais, ressarcimento ou gratificações financeiras. Caso ocorra algum dano durante a pesquisa, você tem o direito de pleitear indenização decorrente da sua participação nesta pesquisa garantido em lei.

Divulgação de Resultados

Ao término da pesquisa, uma cópia do trabalho será encaminhada para a escola participante e para a Secretaria da Educação do Tocantins. Os resultados a partir dos dados coletados, poderão ser publicados em uma revista, livro, ou conferência, garantindo assim sua ampla divulgação.

Contato para possíveis esclarecimentos: às dúvidas sobre a pesquisa poderão ser sanadas pelo pesquisador responsável, por meio do telefone e WhatsApp (63) 9 8119 1517. É assegurado ao participante a assistência durante o processo de coleta de dados para a pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre as etapas e conclusão do estudo.

Aspectos Éticos: a pesquisa será submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Federal do Tocantins – UFT, situada na Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16, CEP 77.001-090, Plano Diretor Norte, Palmas – Tocantins. Email: cep_uft@uft.edu.br, telefone: (63) 3229-4023. Portanto, está estruturada de acordo com os pressupostos contidos na Resolução do

Conselho Nacional de Saúde nº 466, de 12 de dezembro de 2012, publicada no DOU nº 12, 13 de junho de 2013 – Seção 1 – Página 59.

Declaração de Consentimento: Declaro que li e compreendi os objetivos do estudo, as etapas da coleta de dados, os instrumentos que serão utilizados e os termos desse documento e estou ciente que, em caso de qualquer dúvida, poderei entrar em contato com a pesquisadora. Tenho ciência que receberei uma cópia desse termo, assinada pela pesquisadora responsável. Autorizo a pesquisadora a utilizar os resultados de forma agrupada desta pesquisa para a divulgação em trabalhos no meio acadêmico e em publicações científicas, onde nenhum dado de identificação será enviado à instituição de ensino onde trabalho. Entendo que ao assinar esse documento, não estou renunciando nenhum dos meus direitos legais.

Após receber e analisar as informações supracitadas, se você aceitar fazer parte do estudo, marque a opção abaixo:

Li e Concordo em participar da pesquisa “**É PARA COPIAR? OS DESAFIOS DAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA NO DISTRITO DE LUZIMANGUES – TOCANTINS**”

Esse termo será assinado em duas vias, sendo uma do(a) voluntário(a) e a outra para a pesquisadora.

Palmas - Tocantins, de de 2024.

Assinatura do(a) participante

Eu, Heliane de Nazaré Carvalho Pereira, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

Palmas – Tocantins, de de 2024.

HELIANE DE NAZARÉ CARVALHO PEREIRA
Professora/pesquisadora responsável pela pesquisa

APÊNDICE E - CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
RG/CPF _____, abaixo-assinado,
concordo em participar da pesquisa, “É para copiar? Os desafios das aulas de EF da EJA no distrito de Luzimangues-Tocantins”, das turmas de EJA da Escola Estadual Beira Rio, localizada no Distrito de Luzimangues, como sujeito. Fui informado (a) sobre a pesquisa e seus procedimentos. Todos os dados a meu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento.

Assinatura do (a) responsável

Assinatura da pesquisadora

Palmas, ____ de _____ de 2024

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ESTUDANTE - EJA

Dados de identificação

- 1.Nome: _____
- 2.Gênero: () Masc () Fem. Idade: _____
- 3.Data de Nascimento: __/__/__ Local: _____
- 4.Endereço: _____
- 5.Filhos: () Não () Sim Quantos: _____
- 6.Trabalha: () Não () Sim Profissão: _____

Roteiro da Entrevista

7. Conte como eram suas aulas de Educação física no ensino fundamental?
- 8.Qual o motivo que impediu a continuidade dos seus estudos?
- 9.Qual motivo fez você retomar os estudos?
- 10.Diante da sua experiência nas aulas, qual a importância da disciplina Educação Física na sua trajetória escolar na EJA?
- 11.Analisando as suas aulas de Educação Física, quais os conteúdos e atividades que o professor tem aplicado nas aulas?
- 12.Para você que é estudante da EJA, quais os conteúdos e atividades físicas que melhor atenderiam seus anseios durante as aulas de Educação Física?
- 13.A partir de sua observação como estudante, o que o professor de Educação Física tem buscado propor para tornar as aulas mais atrativas?
- 14.Qual ou quais as atividades propostas pelo seu professor você participa nas aulas de educação física?
15. Qual o meio de transporte você utiliza para frequentar a escola?
- 16.Quais os principais motivos para suas faltas na escola?

APÊNDICE G - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA EJA

Dados de identificação

- 1.Nome:
- 2.Componente curricular em que atua:
- 3.Data e Local de Nascimento:
- 4.Formação acadêmica:
- 5.Vínculo:
- 6.Carga horaria total de trabalho:
- 7.Experiência na EJA:

Roteiro da entrevista

- 8.Você recebeu formação ou curso para atuar na EJA?
- 9.Muitos são os métodos de se trabalhar a Educação Física escolar, mas quais os métodos que você utiliza nas suas aulas para os alunos da EJA?
- 10.No contexto da EJA, quais os objetos de conhecimento você considera importantes de serem trabalhados para os estudantes do 3º ano?
- 11.Quais os espaços físicos você utiliza para realização de suas aulas na EJA?
- 12.Quais os materiais ofertados pela escola você utiliza para as aulas de Educação Física?
- 13.Quais os materiais você gostaria que fossem ofertados para a realização de suas aulas?
- 14.Quais as suas dificuldades para ministrar suas aulas na EJA?
15. Considerando os alunos trabalhadores da EJA que chegam cansados na escola, o que tem sido feito para as aulas de Educação Física se tornarem mais atrativas?
- 16.Sobre os planejamentos, quais os instrumentos pedagógicos você utiliza para elaborar suas aulas?
- 17.De que maneira a coordenação pedagógica lhe auxilia para realização dos seus planejamentos?

APÊNDICE H – RECURSO EDUCACIONAL

CURSO DE FORMAÇÃO PARA DOCENTES DA EJA

Relação entre práticas corporais,
estilo de vida, saúde e autocuidado





UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISSIONAL

CURSO DE FORMAÇÃO PARA DOCENTES DA EJA: relação entre práticas corporais, estilo de vida, saúde e autocuidado.

Heliane de Nazaré Carvalho Pereira
EXECUÇÃO

Prof. Dr. Vicente Cabrera Calheiros
SUPERVISÃO GERAL

MIRACEMA - TOCANTINS
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

P436c Pereira, Heliane de Nazaré Carvalho.
Curso de Formação para Docentes da EJA: Relação entre práticas corporais, estilo de vida, saúde e autocuidado. / Heliane de Nazaré Carvalho Pereira. – Miracema, TO, 2025.
12 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF/UFT), 2025.

Orientador: Vicente Cabrera Calheiros

1. educação física. 2. ensino. 3. EJA. 4. formação docente. I. Título

CDD 796

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	5
2 JUSTIFICATIVA.....	6
3 OBJETIVOS.....	7
3.1 Geral.....	7
3.2 Específicos	7
4 PÚBLICO-ALVO	8
5 LOCAL.....	8
6 METODOLOGIA	8
7 PROGRAMAÇÃO	8
8. A ESCOLHA DO TEMA.....	9
8.1 Sugestões de atividades interdisciplinares.....	10
8.1.1 Biologia.....	10
8.1.2 História e Geografia	10
8.1.3 Arte.....	11
8.1.4 Português e Redação	11
8.1.5 Matemática	11
REFERÊNCIAS	12

1 APRESENTAÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um desafio constante no sistema de ensino do Brasil. Diversos fatores como: sociais, econômicos e pedagógicos, podem contribuir para a infrequência e evasão desses estudantes. Nesse contexto, durante a pesquisa desenvolvida no âmbito do mestrado profissional intitulada: “É para copiar? Os desafios nas aulas de Educação Física na EJA no Distrito de Luzimangues -TO”, foi constatado a necessidade de conciliar trabalho e estudos, a falta de motivação provocada por currículos pouco atrativos e a baixa autoestima dos estudantes.

Diante dessas principais dificuldades relatadas, foi apresentada uma proposta de Formação Continuada aos professores de Educação Física que atuam na EJA. Este recurso educacional se fundamentou na percepção dos alunos do 3º ano do 3º segmento da EJA em relação ao desinteresse na participação ativa desses estudantes nas aulas, e na ausência de formação específica para ampliar o repertório pedagógico dos professores de Educação Física

Para tanto, conforme afirma Sartori (2022) há algumas características mais comuns entre esses sujeitos e que são importantes de serem levadas em consideração no ambiente escolar para uma boa experiência educacional, compreendendo no que tange às aulas de EF na EJA, onde a diversidade de alunos, interesses e necessidades é ampla, foi realizado uma oficina de Lian Gong, como prática corporal alternativa para as aulas na EJA.

O Lian Gong, enquanto prática corporal de origem chinesa, apresenta-se como uma estratégia pedagógica viável, acessível para estudantes de diferentes idades, promotora de saúde, integrando aspectos físicos, emocionais e culturais que podem contribuir significativamente para o planejamento e a atuação docente na EJA, Rodrigues (2018), Miranda e Pereira (2018), chamam atenção para atividades advinda de situações concretas da vida em sociedade, partindo da bagagem de conhecimentos prévios dos estudantes da EJA.

Assim, esta formação continuada apresentada neste recurso educacional, configura-se como uma estratégia indispensável para promover práticas pedagógicas significativas, críticas e inclusivas, contribuindo para o fortalecimento da Educação Física como componente curricular da EJA.

2 JUSTIFICATIVA

Em agosto de 2023, o governo do Tocantins idealizou o Programa de Fortalecimento da Educação (PROFE), visando promover a melhoria das aprendizagens e da qualidade da educação, beneficiando estudantes e servidores das escolas públicas de todo o estado. Além disso, a Secretaria de Estado da Educação (Seduc) realizou formações continuadas focadas no desenvolvimento de competências pedagógicas e digitais, bem como no aprimoramento do suporte socioemocional aos estudantes, Souza (2021).

No que tange as políticas educacionais, estados buscam promoverem melhorias na educação de estudantes e adultos trabalhadores. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA no Brasil, conforme o Parecer CNE/CEB 11/2000, estabelecem que a formação de profissionais atuantes nesta modalidade é uma necessidade social e que precisa ser fortalecida:

Apesar de se tratar das mesmas etapas de escolaridade (ensino fundamental e médio), os jovens e adultos, por estarem em outros estágios de vida, têm experiências, expectativas, condições sociais e psicológicas que os distanciam do mundo infantil e adolescente, o que faz com que os professores que se dedicam a esse trabalho devam ser capazes de desenvolver metodologias apropriadas, conferindo significado aos currículos e às práticas de ensino. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos. (Brasil, 2000, p. 58).

No entanto, embora o Tocantins tenha demonstrado compromisso com a capacitação de seus professores por meio de programas como o PROFE, ficou evidente que existem lacunas para formação de professores da EJA especialmente na disciplina Educação Física. Dessa forma, entendemos que é crucial que as escolas promovam momentos de estudos e oficinas que atendam às necessidades dos educadores e, conseqüentemente, dos estudantes.

Nesse sentido, oferecemos um curso de formação aos professores de Educação Física de Lian Gong como conteúdo curricular alternativo com intuito de atender a essa demanda, proporcionando aos professores, recursos para planejar

aulas que considerem as características da EJA, como a diversidade etária, as diferentes condições de saúde e a trajetória escolar interrompida.

Além disso, a escolha do Lian Gong está alinhada com a perspectiva da Educação Física enquanto componente curricular que ultrapassa o mero treinamento físico, voltando-se à formação integral dos sujeitos. De acordo com Darido (2007), a prática pedagógica na Educação Física deve oportunizar vivências significativas, respeitando os diferentes níveis de habilidade e os interesses dos alunos.

Inserir essas práticas no currículo da Educação Física escolar é também uma forma de democratizar o acesso à diversidade cultural e ao cuidado com o corpo, conforme destaca DARIDO (2007). As práticas corporais alternativas oferecem aos alunos a possibilidade de vivenciar novos saberes e de ampliar suas referências culturais corporais, contribuindo para a construção da autonomia e da criticidade” (DARIDO; RANGEL, 2005, p. 164).

Assim, esta oficina configura-se como uma ferramenta pedagógica para formação continuada, contribuindo para o enriquecimento dos planejamentos docentes e incentivando práticas corporais que valorizam o cuidado de si, a cultura corporal do movimento e o respeito à diversidade presente na EJA. A proposta também buscou dialogar com os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que preconiza uma abordagem plural e contextualizada do conhecimento corporal no ensino da Educação Física.

3 OBJETIVOS

3.1 Geral

Desenvolver estratégias de ensino a partir dos objetos de conhecimento da disciplina Educação Física que possam contribuir com o planejamento dos professores da EJA.

3.2 Específicos

- a) Fortalecer a reflexão crítica dos professores sobre sua prática pedagógica por meio de estudos e discussões colaborativas que permitam a identificação de desafios a serem suplantados;

- b) Desenvolver estratégias pedagógicas que utilizem as unidades temáticas da disciplina Educação Física como um fator motivacional para a participação dos alunos nas aulas;
- c) Promover aulas mais significativas aos alunos da EJA, reforçando o papel da Educação Física na construção de um ambiente escolar mais acolhedor e atrativo.

4 PÚBLICO-ALVO

A Formação será destinada aos docentes que atuam na EJA 3º segmento das escolas de Palmas - TO.

5 LOCAL

O curso de Formação será realizado na Escola Estadual Elisângela Glória, pertencente ao município de Palmas, estado do Tocantins.

6 METODOLOGIA

O curso de Formação foi realizado na terça-feira, no dia 3 de junho de 2025, no horário destinado as aulas dos professores da EJA. O curso terá uma palestra de abertura presencial com a Professor Dr. Vicente Cabrera Calheiros, da Universidade Federal do Tocantins (UFT) que abordou a temáticas referente a Formação docente e aos desafios nas aulas de Educação Física na EJA.

Após a palestra foi realizado nas salas de aula e ao seu término, os professores participantes participaram da oficina que abordou a temática: O Lian Gong como prática corporal alternativa nas aulas de Educação Física na EJA.

7 PROGRAMAÇÃO

CURSO DE FORMAÇÃO AOS PROFESSORES DA EJA			
ESCOLA ESTADUAL BEIRA RIO			
DATA	HORA	EVENTO	TEMA
03/06	19:00h	Palestra	Formação docente no contexto escolar. Palestrante: Prof. Dr. Vicente Cabrera Calheiros
	20:00h	Oficina Pedagógica	Liang Gong Ministrante: Prof. Álvaro Campos
	21:00h	Mesa Redonda	Os desafios do Ensino da Educação Física na EJA Mediadora: Profª Heliane Carvalho Pereira

8. A ESCOLHA DO TEMA

O Lian Gong, por sua abordagem suave e adaptável, permite ao professor oferecer uma prática inclusiva, favorecendo a participação ativa dos estudantes e promovendo benefícios à saúde física e mental, considerando as particularidades desse público. O Lian Gong, como prática corporal alternativa, se destaca por sua abordagem terapêutica, preventiva e de baixo impacto (SILVA, 2018) e, quando articulados com outras áreas do conhecimento, podem proporcionar uma aprendizagem mais conectada com a realidade dos alunos.

O tema dessa formação quando relacionado a saúde, envolve aspectos físicos, emocionais, sociais, alimentares e mentais, podem ser trabalhados em conjunto com áreas como Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática. Com isso, ajudando o aluno a entender a saúde como um fenômeno complexo e multifatorial. Nesse contexto, a interdisciplinaridade favorece a criação de projetos interdisciplinares, como feiras de saúde, campanhas de conscientização, pesquisas escolares e propostas de intervenção na comunidade escolar.

A Formação apresentada aos professores, também se conecta com Competências Gerais da BNCC e Habilidades pertinentes ao Ensino Médio:

COMPETÊNCIAS	HABILIDADES
Competência 1 ▪ Conhecimento	EM13EF06. Analisar criticamente as relações entre as práticas corporais e os padrões de saúde, beleza e desempenho vigentes na sociedade, considerando os contextos históricos e culturais.
Competência 7 ▪ Argumentação	EM13EF07. Compreender e analisar as implicações das práticas corporais na promoção da saúde, da qualidade de vida e da prevenção de doenças, reconhecendo a importância de sua prática regular e segura.
Competência 8 ▪ Autoconhecimento e autocuidado.	EM13EF08. Elaborar e aplicar estratégias pessoais e coletivas voltadas para a adoção de hábitos saudáveis e a melhoria da qualidade de vida, com base em conhecimentos científicos e em experiências corporais.

Desse modo, a escolha das temáticas ofertadas na formação foram alinhadas com as unidades temáticas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento Curricular do Tocantins (DCT) e no Reordenamento Curricular da EJA.

8.1 Sugestões de atividades interdisciplinares

A interdisciplinaridade é uma abordagem educacional que busca integrar conhecimentos de diferentes áreas do saber, nesse cenário, Darido e Rangel (2005) discutem a relevância da interdisciplinaridade como um princípio pedagógico nas aulas de Educação Física escolar. As autoras argumentam que, historicamente, a Educação Física foi tratada de maneira isolada no currículo escolar, muitas vezes limitada à prática esportiva, desconsiderando seu potencial educativo e integrador. Dessa forma apresento uma sugestão de atividades que podem estabelecer possíveis conexões com áreas de conhecimento do contexto escolar.

8.1.1 Biologia

- Anatomia e Fisiologia: Relacionar os movimentos do Lian Gong com os sistemas do corpo humano (esquelético, muscular, nervoso, respiratório, circulatório). Explique como os exercícios atuam na prevenção e tratamento de dores e na melhora da função dos órgãos.
- Saúde e Bem-Estar: Abordar conceitos de promoção da saúde, qualidade de vida e hábitos saudáveis. Discuta o impacto do estresse e da má postura na saúde e como o Lian Gong pode atuar na sua mitigação.

8.1.2 História e Geografia

- Contexto Histórico-Cultural: Pesquise a origem do Lian Gong na China, sua história e evolução. Discuta a influência da cultura chinesa na sua criação e disseminação.
- Geografia: Localizar a China no mapa, explorando sua diversidade geográfica.
- Diálogos Culturais: Promova a valorização da cultura oriental e o respeito às diferentes tradições.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. T. de; VALENTIM, A. L.; DIEFENBACH, N. **Lian Gong como prática fisioterápica preventiva do envelhecimento**. Estudos Interdisciplinares Sobre o Envelhecimento, Porto Alegre, v. 6, 2004.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB, 2012

Brasil. Ministério da Saúde. **Guia de Atividade Física para a População Brasileira [recurso eletrônico]. Departamento de Promoção da Saúde, Brasília, 2021.**

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília. MEC, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

COSTA, Julio Cesar Gomes da. **Atuação docente em Educação Física escolar na Educação de Jovens e Adultos: um convite a ampliar as ações de Promoção da Saúde. 2018.**

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **A interdisciplinaridade nas aulas de Educação Física. Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 11-30, 2005.

SARTORI, Débora Pinto. **O acolhimento dos educandos como princípio político pedagógico da EJA. 2022.**

SOUZA, Celestina Maria Pereira de. **Políticas públicas de formação de professores(as) nos governos do Tocantins antes e pós PNE/2014 e PEE/2015 quais intencionalidades? 2021**. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação, Palmas, 2021