



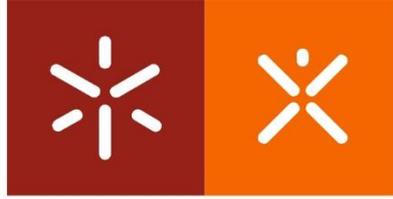
Universidade do Minho
Instituto de Educação

Bianca Bissoli Lucas

**Infâncias “prolongadas”:
A Educação Física e o desenvolvimento de
jovens no Instituto Federal de Educação do
Espírito Santo - um resgate da formação
integral**



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**
CENTRO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA E DESPORTO



UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
FÍSICA E DESPORTO

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Bianca Bissoli Lucas

**Infâncias “prolongadas”:
A Educação Física e o desenvolvimento de
jovens no Instituto Federal de Educação do
Espírito Santo - um resgate da formação
integral**

Tese de Doutoramento em Cotutela
Doutoramento em Estudos da Criança
Especialidade de Educação Física e Saúde Infantil

Trabalho efetuado sob Orientação do:
Professor Doutor António Camilo Cunha
Professor Doutor Felipe Quintão de Almeida

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho acadêmico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações

CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Aproveito esse momento para agradecer a todas as pessoas especiais que contribuíram direta ou indiretamente para que esta pesquisa fosse realizada.

Ao meu companheiro, pelo amor, apoio e reflexões.

À minha sobrinha pela torcida, incentivo e carinho.

À comunidade do IFES pela acolhida e contribuição para a realização deste estudo.

À comunidade da UFES e da UMinho pelo processo do Doutorado.

Aos orientadores pelos ensinamentos acadêmicos.

Ao meu amigo Aldo pelo apoio na realização deste estudo.

Ao universo, pela oportunidade.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho acadêmico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida, falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

RESUMO

O Programa Nacional de Integração a Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) foi formalizado pelo Decreto n.º 5.478/2005 e posteriormente, alterado pelo Decreto n.º 5.849/2006. A oferta do PROEJA passou a ser obrigatória nas Instituições Federais de Educação e ampliou a possibilidade da Educação de Jovens e Adultos. Neste contexto, emerge a presente pesquisa, cujo objetivo principal é compreender como se caracteriza a práxis da componente curricular Educação Física ofertada no PROEJA em um campus do Instituto Federal de Educação. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de enfoque qualitativo de natureza etnográfica, partindo da observação e do contato direto do pesquisador com o objeto de estudo, utilizando-se de técnicas que envolveram observações diretas, registros de diário de campo, entrevistas, aplicação de questionários e análise de documentos institucionais. Os resultados da pesquisa apontam que: a) o PROEJA no Instituto pesquisado vive questões marcadas pela discriminação sofrida pelos jovens e adultos que retornam ao estudo, opondo-se à concomitante busca e defesa de uma educação que contribua com o resgate da dignidade; b) revelaram tensões existentes entre os professores de Educação Física e os Coordenadores pertencentes ao projeto de formação do PROEJA, o que nos indica que as relações com a comunidade escolar constitui-se num espaço de relações onde o poder e o prestígio exercem influência no desenvolvimento do currículo; c) os dados quantitativos apontaram para uma experiência positiva dos estudantes com a Educação Física, que se iniciou na experiência escolar anterior, e que resultou em aprendizagens coincidentes nas diferentes vivências escolares, centradas principalmente na prática desportiva, preservação da saúde e outros desmembramentos, como o trabalho em equipe; d) predominância de docentes que concluíram seu curso de graduação antes da década de 1990, ou seja, uma formação de caráter instrumental e biológico, centrada nas práticas desportivas, corpo forte e saudável e no desenvolvimento da aptidão física; e) A formação docente vem impactando na prática da Educação Física, na formação dos sujeitos e na permanência da oferta da disciplina no PROEJA, uma vez que a prática tecnicista não é compatível com o objetivo de formação integral e emancipadora do PROEJA; f) parece ser necessária a redefinição da função social e legitimação da Educação Física e o compromisso desta componente em disseminar os seus diversos conhecimentos, a partir das ações educativas ligadas ao projeto do PROEJA com a presença de um tratamento didático no sentido de contribuir com a formação integral de sujeitos críticos e autônomos, conforme objetivos da modalidade; g) a não adesão, e até mesmo um desconhecimento dos professores de Educação Física com as propostas educacionais existentes; h) a não materialização da educação integral nas práticas pedagógicas. Esta pesquisa evidenciou vários desafios a serem vencidos para consolidação pedagógica da Educação Física no PROEJA. Desta forma, entendemos que o protagonismo e a responsabilidade docente, passa a ter uma relevância fundamental para a identidade e legitimidade pedagógica deste componente curricular neste contexto educacional.

Palavras-chave: Educação Física; PROEJA; Prática Pedagógica; Educação Integral.

ABSTRACT

The National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education for Young People and Adults (PROEJA) was formalized by Decree n°. 5.478/2005 and later, formalized by Decree n°. 5.849/2006. The provision of PROEJA became mandatory in Federal Education Institutions, and expanded the possibility of Youth and Adult Education, and in this context the Physical Education curricular component began to be offered. It was in this context that our research emerged, with the main objective of understanding how the practice of Physical Education in PROEJA is characterized on a campus of the Federal Institute. This research is of a qualitative and ethnographic nature, based on observation and direct contact between the researcher and the object of study, using techniques that involve direct observations, field diary recording, interviews, application of questionnaires and analysis of institutional documents. The research results indicate that: a) PROEJA at the researched Institute lives antagonistic questions, experienced by a tension between the discrimination of young people and adults who return to study, and the defense of an education that contributes to the rescue of dignity; b) revealed existing tensions between Physical Education teachers and Coordinators belonging to the PROEJA training project. Which indicates that relations with the school community constitute a space of relations where power and prestige feed tensions in the development of the curriculum; c) the quantitative data pointed to a positive experience of students with Physical Education, which began in the previous school experience, and which resulted in coincident learning in different school experiences, centered mainly on sports, health preservation and other aspects, such as teamwork; d) predominance of professors who completed their graduation course before the 1990s, that is, an instrumental and biological training, centered on sports practices, strong and healthy body and on the development of physical aptitude; e) Teacher training has had an impact on the practice of Physical Education, on the training of subjects and on the permanence of the offer in PROEJA, since these are not compatible with the objective of integral and emancipatory training of PROEJA; f) necessary redefinition of its social function and legitimization of Physical Education and the commitment of this component in disseminating its diverse knowledge, from the educational actions linked to the PROEJA project with the presence of a didactic treatment in the sense of contributing to the integral formation of critical and autonomous subjects, according to the objectives of PROEJA. and the concern with the area of knowledge that considers the human being builder of his culture related to bodily aspects; g) non-adherence, and even a lack of knowledge of Physical Education teachers with existing educational proposals; e h) The no materialization of integral education in pedagogical practices. This research highlighted several challenges to be overcome for the pedagogical consolidation of Physical Education in PROEJA. However, we understand that the teaching protagonist starts to have a fundamental relevance for the identity and pedagogical legitimacy of this curricular component in this educational context.

Keywords: Physical Education; PROEJA; Pedagogical Practice; Integral Education.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO.....	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE DE FIGURA	x
ÍNDICE DE TABELAS.....	x
INTRODUÇÃO	1
1.1. A nossa pesquisa	2
1.2. Relato de experiência	3
1.3. O nosso problema, objetivos e organização da pesquisa	3
PARTE I- REVISÃO DA LITERATURA.....	5
1. Educação, EJA e PROEJA: Tempos, Espaços e Objetivos.....	5
1.1. Concepções sobre Educação.....	5
1.2. A Escola.....	9
1.2.1. Princípios da escola moderna	13
1.3. A Educação e as Tendências Pedagógicas	15
1.4. Tendências Pedagógicas Liberais	17
1.4.1. Tendência Pedagogia Tradicional Liberal	17
1.4.2. Tendência Pedagógica Liberal Renovada: Progressivista e Renovada não-Diretiva	18
1.4.3. Tendência Pedagógica Liberal Tecnicista	19
1.5. Tendências Pedagógicas Progressistas	20
1.5.1. Tendência Progressista Libertadora	20
1.5.2. Tendência Progressista Libertária.....	21
1.5.3. Tendência Progressista, Crítico Social dos Conteúdos ou Histórico-Crítica	21
1.6. O contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil.....	23
1.6.1. Síntese histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil – planos, reformas e movimentos	23
1.6.2. As Campanhas	24
1.6.3. A Educação de adultos e a Educação Popular	25

1.6.4. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)	26
1.6.4.1. A Campanha Esporte Para Todos (EPT).....	27
2. Educação de Jovens e Adultos no Brasil	28
2.1. A Educação de Jovens e Adultos: implantação e princípios básicos	28
2.2. O PROEJA: implantação e princípios básicos	30
2.2.1. O Documento Base PROEJA	35
2.2.2. PROEJA: Currículo Integrado e Ensino Integral	40
3. O contexto da Educação Integral.....	42
3.1. Educação integral: concepções sócio históricas	43
3.1.1. A Paideia.....	43
3.1.2. Revolução Francesa	44
3.1.3. Movimento Anarquista.....	46
3.1.4. A formação humana segundo Karl Marx e Friedrich Engels	48
4. Educação Integral no Brasil	50
4.1. Experiência da Educação integral do Movimento Anarquista no Brasil	51
4.2. Experiência de Educação Integral do Movimento Integralista no Brasil.....	53
4.3. O Manifesto dos Pioneiros	54
4.4. Experiência de Educação Integral de Anísio Teixeira: Escola Carneiro Ribeiro.....	56
4.5. Experiência de educação integral de Darcy Ribeiro: Centros Integrados de Educação Pública (CIEP)	56
4.6. Experiência de educação integral: Programas de Formação Integral da Criança (PROFIC).....	58
4.7. Experiência de educação integral: Projeto Mais Educação	59
5. Alguns estudos sobre a Educação Física no ensino médio integrado modalidade PROEJA nos Institutos Federais de Educação	60
5.1. A Educação Física no ensino noturno	64
5.2. A Proposta Nacional para a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos.....	70
5.3. A Educação Física e a prática pedagógica.....	76
PARTE II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ORGANIZACIONAIS	80
6. Metodologia	80
6.1. Contextualizando o método de pesquisa	80
6.2. O método etnográfico	82

6.3. O percurso metodológico, instrumental e organizacional	84
6.4. Vivencial da pesquisadora: inserção no campo de estudo, compreensão e dinâmicas.....	87
7. Caracterizando o campo de pesquisa	92
7.1. Cenário do Instituto Federal de Educação	92
7.2. O PROEJA no Instituto Federal de Educação	97
PARTE III - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS	102
8. Apresentação e interpretação dos significados dos dados.....	102
8.1. Iniciando as observações do campo: modo virtual, aspectos, considerações	102
8.2. Primeiro contato com os atores do campo	103
8.3. Atuando como professora no campo de pesquisa virtual: estratégia de pesquisa.	107
8.4. A Educação Física escolar e as experiências dos alunos do PROEJA.....	111
9. Análise dos dados dos Eixos	112
9.1. Análise dos dados do Eixo 1	112
9.2. Análise dos dados do Eixo 2	116
9.3. Análise dos dados do Eixo 3	117
9.4. Análise dos dados do Eixo 4	118
10. Concepção da comunidade escolar sobre a Educação Física no PROEJA	123
11. Observações das aulas de Educação Física: modo presencial	128
11.1. Diálogo sobre o contexto das aulas presenciais de Educação Física	130
11.2. Adesão entre a Praxis da Educação Física, Educação Integral e os documentos institucionais	135
PARTE IV – CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS	140
REFERÊNCIAS	143
Anexo A.....	156
Anexo B	164

ÍNDICE DE FIGURA

Figura 1 - Espaço do campus- laboratórios, salas administrativas e estacionamento	93
Figura 2 - Espaço central do campus com a estante de troféus e medalhas.....	94
Figura 3 - Campo de futebol , pista de atletismo, arquibancadas e salas da Coordenadoria da Educação Física e Música (orquestra musical e coral)	94
Figura 4 - Quadra em que foram realizadas as observações das aulas de Educação Física. Ao fundo se encontra o Ginásio Desportivo.	95
Figura 5 - Cantina, espaço de convivência (no momento da fotografia estava em reforma) e ao fundo o prédio da Biblioteca e Salas de Aula.	95
Figura 6 - Piscina e vestiário	96

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Avaliação da experiência escolar antes do PROEJA	113
Tabela 2 - Relação com professores antes do PROEJA	113
Tabela 3 - Motivos que levaram ao abandono da vida escolar	114
Tabela 4 - Lembranças da experiência com aulas de Educação Física	114
Tabela 5 - Aprendizados com Educação Física	115
Tabela 6 - Relação com o professor de Educação Física	115
Tabela 7 - Razões para retomar os estudos.....	116
Tabela 8 - Objetivos para o retorno aos estudos.	117
Tabela 9 - Experiência com o PROEJA.....	117
Tabela 10 - Pontos negativos na experiência com o PROEJA.	118
Tabela 11 - O que os alunos pensam das aulas de Educação Física do PROEJA.....	119
Tabela 12 - Aprendizado com as aulas de Educação Física no PROEJA	119
Tabela 13 - Contribuição da Educação Física para a formação do aluno do PROEJA.....	120
Tabela 14 - Sugestões de mudança para as aulas de Educação Física no PROEJA	120
Tabela 15 - Relação com os colegas, professores de Educação Física, coordenadores, e pedagogos do PROEJA	121

INTRODUÇÃO

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), formalizado pelo Decreto n.º 5.478/2005 e, posteriormente alterado pelo n.º 5.840/2006, é um programa que visa um grande sentido democrático, oportunizando igualdade de inclusão e de cidadania educativa, formativa e social para jovens e adultos.

Segundo Di Pierro (2005), as primeiras ações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos datam da década de 1940. Desde então, muitas iniciativas surgiram no esforço de diminuir as desigualdades sociais que afetavam principalmente adultos com baixa escolaridade. Por exemplo, os movimentos de cultura e educação popular nos anos 60, de iniciativa de governos municipais e de organizações das sociedades civis, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) nos anos 70 e parte dos 80, o Ensino Supletivo ofertado pelo Ministério da Educação (MEC) e a Fundação Educar no fim da década de 80.

De acordo com Haddad (2007), apesar das iniciativas existentes, apenas em 1988 o direito a Educação de Jovens e Adultos foi reconhecido na Constituição Federal brasileira, tornando a oferta da modalidade obrigatória pelo Estado. Embora a legislação já expressasse a necessidade da Educação de Jovens e Adultos, ainda não havia uma política nacional específica para atender a população. No lugar, haviam medidas legais e políticas educacionais que direcionavam o ensino. Essas medidas e políticas surgiram impulsionadas pela participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, ocasião em que os países participantes comprometeram-se a realizar ações de enfrentamento das dificuldades do processo de educação escolar de crianças, jovens e adultos.

No desenvolvimento destas medidas, em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a lei n.º 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A formulação de tal legislação deu origem a diretrizes de ensino específicas para as diferentes modalidades. No caso da Educação de Jovens e Adultos, os objetivos eram centrados na inclusão e na formação técnica do público para inseri-los no mercado de trabalho.

A partir de 2001, vários Institutos Federais de Educação passaram a ofertar o ensino médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos como uma etapa preparatória para a profissionalização em cursos técnicos. Desta forma, o antigo Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET, atual Instituto Federal de Educação, passou a realizar o curso de Ensino Médio para Jovens e Adultos Trabalhadores - EMJAT. O programa era destinado a maiores de 18 anos e ofertava o ensino médio nos dois primeiros

anos. Após a conclusão, os alunos poderiam se matricular em cursos técnicos profissionalizantes e dar continuidade aos estudos.

Segundo Ferreira (2010), apesar da iniciativa, ficou evidente a dificuldade que a maioria dos estudantes tinha de concluir a primeira etapa do curso e poucos alunos concluíram com êxito o processo de profissionalização. A partir desse cenário, em 2005 foi criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), formalizado pelo Decreto n.º 5.478/2005 e posteriormente alterado pelo n.º 5.840/2006. A oferta do PROEJA passou a ser obrigatória para as Instituições Federais de Educação, bem como o acompanhamento do programa pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação - SETEC/MEC. Nesse sentido, o antigo EMJAT pode ser considerado um modelo de transição.

A oferta do ensino integrado ampliou as possibilidades do Educação de Jovens e Adultos e, nesse contexto, a Educação Física como componente curricular passou a ser ofertada em alguns Institutos Federais de Educação.

1.1.A nossa pesquisa

Esta pesquisa, insere-se no Programa dos Estudos da Criança, Especialidade de Educação Física e Saúde Infantil do Instituto de Educação da Universidade do Minho, intitulada: *Infâncias “prolongadas”: A Educação Física e o desenvolvimento de jovens no Instituto Federal de Educação do Espírito Santo - um resgate da formação integral.*

Foi neste contexto teórico/prático e, durante nossa experiência profissional, que emergiu este estudo, objetivando, entender como se caracteriza e como acontece o componente curricular Educação Física, a partir da possibilidade do ensino na Educação de Jovens e Adultos no Instituto Federal de Educação do Espírito Santo. Descatamos que o termo: *Infâncias “prolongadas”*, presente no tema da pesquisa, tem relação com o conceito de descontinuidade escolar dos alunos participantes do PROEJA e público-alvo deste estudo. Essa temática foi inspirada no trabalho que realizei em 2017, como professora voluntária de Educação Física nas turmas de Turismo nesta modalidade, em um campus do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo.

Diante do exposto, é necessário explicitar que o objetivo desta pesquisa não é prescrever ou ditar como deve ocorrer a prática da Educação Física no PROEJA no Instituto pesquisado, mas sim descrever, relatar e explorar as possibilidades desse componente curricular no que tange a formação dos estudantes jovens e adultos em parceria com a comunidade escolar. Buscamos contextualizar a práxis ao leitor no

ambiente pesquisado por meio de uma análise dos sentidos históricos da modalidade, da sua inserção no PROEJA e da reflexão acerca das suas peculiaridades no espaço didático-pedagógico.

1.2. Relato de experiência

No curso de Turismo do PROEJA, foi relatado pela Coordenação geral da modalidade, que as aulas de Educação Física tinham pouca adesão dos alunos. O cenário apresentado antes da pesquisa era de alunos que não gostavam e não compareciam às aulas da disciplina. Por esse motivo, os coordenadores geral e de curso do PROEJA ponderavam sobre a retirada da componente da oferta do curso. No entanto, a partir do trabalho realizado por mim com os alunos durante o período em que permaneci na Instituição como professora voluntária de Educação Física, os alunos passaram a relatar uma apreciação pela disciplina durante as reuniões pedagógicas semestrais, um momento que oportuniza o diálogo entre alunos, professores e equipe pedagógica. Essa mudança de perspectiva ocorreu após as vivências das aulas que propus aos alunos, tendo em vista a realidade dos estudantes e os documentos oficiais existentes. Nas duas reuniões pedagógicas realizadas em 2017, as experiências que realizei com os estudantes do curso de turismo, foi bem avaliada por alunos, professores e coordenação. Essa resposta ao projeto desenvolvido com os discentes acabou por incentivar a permanência da disciplina na oferta curricular.

Ao longo desta experiência passei a compreender que o trabalho com a modalidade tem um ritmo próprio e diversas particularidades, nos fazendo refletir que o direito a Educação de Jovens e Adultos não é assegurado apenas no que tange o conteúdo formal da educação, mas na possibilidade desses estudantes interpretarem a realidade e se colocarem no mundo e da responsabilidade e comprometimento do corpo docente e demais atores que integram o conjunto da modalidade no contexto escolar.

1.3. O nosso problema, objetivos e organização da pesquisa

Desta forma, busca-se responder a seguinte questão/problema: Como se organiza e se desenvolve (teorias e práticas) o componente curricular Educação Física no PROEJA - formação de jovens e adultos, em um campus do Instituto Federal do Espírito Santo?

O objetivo principal da pesquisa:

Conhecer, relatar, refletir e contribuir para a práxis da Educação Física no PROEJA em um campus do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo.

São objetivos complementares:

- 1- Identificar a concepção da comunidade escolar (teorias e práticas) sobre a Educação Física no PROEJA;
- 2- Verificar a adesão entre as práticas pedagógicas da Educação Física do PROEJA e as propostas institucionais, bem como, as representações/expetativas de responsáveis e alunos;
- 3- Entender em que medida a educação integral se materializa na prática pedagógica dos professores de Educação Física do PROEJA;
- 4- Contribuir com conhecimentos/ideias para que a dinâmica curricular e formativa do PROEJA, seja mais efetiva, rica e integradora.

No sentido organizacional, a pesquisa está estruturada em quatro partes:

Parte I - Revisão de literatura onde abordamos: a temática Educação, Escola e Tendências Pedagógicas; A síntese histórica e implementação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil; Implementação do PROEJA e o Documento Base PROEJA; Concepções e experiências da Educação Integral; Apresentamos estudos sobre a Educação Física como componente curricular nos Institutos Federais; A Educação Física no ensino noturno; A Proposta Nacional de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos; e por fim, a temática sobre a Educação Física e a prática pedagógica.

Parte II – Procedimentos Metodológicos e Organizacionais, em que versamos sobre a metodologia adotada e as características da pesquisa etnográfica, e também descrevemos o processo de entrada da pesquisadora no campo de pesquisa e sua caracterização.

Parte III - Apresentação e interpretação dos resultados, a partir das análises dos dados provenientes das entrevistas com os coordenadores e professores de Educação Física, das respostas dos questionários dos alunos, das observações do campo e do diário de campo.

Parte IV – Conclusão/Considerações finais: a apresentação das principais conclusões do estudo.

PARTE I- REVISÃO DA LITERATURA

1. Educação, EJA e PROEJA: Tempos, espaços e objetivos

1.1. Concepções sobre Educação

Convocando algumas representações, podemos dizer que a educação emerge como mecanismo social do saber coletivamente construído detendo um papel importante na sociedade, quer seja, como formadora de mão de obra para atender as demandas do capital/trabalho, quer seja, como espaço de resistência, desenvolvimento da consciência e desenvolvimento humano. Neste sentido, nesta etapa (de arranque) da pesquisa, realizamos um estudo introdutório das ideias educacionais de Brandão (2007), Paulo Freire (1981, 2000) e Saviani (1999, 2011), autores, que contribuem com o desenvolvimento da temática, em sintonia, com objeto de estudo desta pesquisa, onde buscamos responder à pergunta: o que é educação?

Segundo Brandão (2007, p. 3), a educação é um processo que permeia nosso cotidiano e relações sociais. “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-ensinar”.

A educação é uma prática continuada que se realiza para além do ambiente escolar. É por meio dela que somos capazes de desenvolver habilidades e também de propor mudanças de ordem social. Ela permeia diferentes áreas da vida de todos os sujeitos, se tornando um exercício que envolve toda a sociedade.

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. (Brandão, 2007, p. 4)

Nesse sentido, de acordo com Brandão (2007), o conceito de endoculturação é importante: trata-se do processo de aquisição pessoal dos hábitos de uma cultura. Os indivíduos inseridos em uma sociedade e em uma cultura aprendem, intencionalmente ou não, através de seu envolvimento com o ambiente, com a natureza e com os outros sujeitos, o uso do corpo e da mente. A endoculturação atua,

em alguns sentidos, como um fator pedagógico. Por isso, ela e o processo educativo estão intimamente ligados.

Vista em seu vôo mais livre, a educação é uma fração da experiência endoculturativa. Ela aparece sempre que há relações entre pessoas e intenções de ensinar-e-aprender. Intenções, por exemplo, de aos poucos ‘modelar’ a criança, para conduzi-la a ser o ‘modelo’ social de adolescente e, ao adolescente, para torná-lo mais adiante um jovem e, depois, um adulto. Todos os povos sempre traduzem de alguma maneira está lenta transformação que a aquisição do saber deve operar. Ajudar a crescer, orientar a maturação, transformar, tornar capaz, trabalhar sobre, domar, polir, criar, como um sujeito social, a obra, de que o homem natural é a matéria-prima. (Brandão, 2007, p. 10)

A educação pode ocorrer de maneira formal ou informal. Ambas são relevantes para a formação humana e não se excluem. A caracterizada pela informalidade ocorre cotidianamente, por meio da troca de experiências e das relações sociais, muitas vezes de maneira não intencionada. Esse tipo de educação é permeado pela ideologia, pelo senso comum e pelos valores preservados pela sociedade. Já a educação formal é intencional, planejada e, em grande parte, institucionalizada. Acontece principalmente nas escolas, e é baseada no saber científico.

Ora, a educação existe quando a mãe corrige o filho para que ele fale direito a língua do grupo, ou quando fala à filha sobre as normas sociais do modo de ‘ser mulher’ ali. Existe também quando o pai ensina ao filho a polir a ponta da flecha, ou quando os guerreiros saem com os jovens para ensiná-los a caçar. A educação aparece sempre que surgem formas sociais de condução e controle da aventura de ensinar-e-aprender. O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem a escola, o aluno e o professor. (Brandão, 2007, p. 11)

Neste envolvimento, Freire (2000, p. 40), vai referir que: “a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política, tem que ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em si uma experiência de boniteza.” Assim, educação seria uma concepção filosófica e ou científica acerca do conhecimento colocada em prática. Para o autor, o conhecimento é, em primeiro lugar, um processo. Este processo envolveria ação e reflexão do ser humano sobre o mundo.

Nossa atitude comprometida, e não neutra, diante da realidade que buscamos conhecer resulta, num primeiro momento, de que o conhecimento é processo que implica na ação – reflexão do homem sobre o mundo. Acontece, porém, que o caráter teleológico da unidade ação-reflexão, isto é, da práxis, com que o homem, transformando o mundo, se transforma, não pode prescindir daquela atitude comprometida que, desta forma, em nada prejudica nosso espírito crítico ou nossa cientificidade. O que não nos é legítimo fazer é pôr-nos indiferentes ao destino que possa ser dado a nossos achados por aqueles que, detendo o poder das decisões e submetendo a ciência a seus interesses, prescrevem suas finalidades às maiorias. (Freire, 1981, p.79)

Como educador, Paulo Freire dedicou-se à reflexão da Educação, em especial dos jovens e adultos, construindo a possibilidade de mudanças tão necessárias para os homens e as mulheres dos tempos atuais.

A educação tem sentido porque o mundo não necessariamente é isso ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo. A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem, porque mulheres e homens se puderem assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque para serem mulheres e homens precisam de estar sendo. Se mulheres e homens simplesmente fossem, não haveria por que falar em educação. (Freire, 2000, p.20)

O reconhecimento de que as pessoas não são, mas estão sempre sendo, é a afirmação da crença de que os seres humanos são criadores e recriadores da sua própria história e que vão se fazendo nas suas relações históricas, sociais, políticas, culturais e afetivas. Esse é um aspecto, segundo o autor, primordial de um projeto socioeducativo que se proponha restaurador de pessoas. Portanto, para Freire (2000), a educação é agir-refletir sobre a realidade com o propósito de transformá-la, visando criar um processo social, a criação do conhecimento como processo social resultante da ação-reflexão humana para a transformação da realidade. Tudo isso seria protagonizado por um ser humano que reconhece seu inacabamento. Sem a consciência de suas limitações, o sujeito não tem a possibilidade de fazer parte de um processo pedagógico autêntico humanizador, dialógico e contínuo.

O mesmo autor consolida o seu pensamento dizendo que a educação, é um processo específico e exclusivo do ser humano. Desta forma, uma ação educativa que sirva como processo humanizador tem que reconhecer nos seres humanos suas capacidades históricas, relacionais, criadoras de saberes, de integração. O pensamento freiriano, ao se fazer pedagógico e, ao mesmo tempo político, propõe um projeto educativo que visualize o ser humano na sua integralidade, sempre em processo de libertação e de conscientização.

Saviani (1999, 2011), compreende a Educação como um construto histórico-social que originalmente se desenvolvia atrelado ao próprio processo produtivo. Ao observar o passado, o saber era democrático e estava ao acesso de todos que compunham a sociedade, sendo apropriado no cotidiano de forma prática. Nas comunidades primitivas, por exemplo, o ensino se dava tendo como base o trabalho como princípio educativo. Todo o saber era coletivamente construído e absorvido.

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza e da educação passa pela compreensão da natureza humana. Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais? A resposta a essas questões também já é conhecida. Como efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros seres animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente a sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. (Saviani, 2011, p. 29)

O autor retoma o início do processo educativo ainda nas sociedades primitivas, nas quais a educação se dava associada ao trabalho. A partir daí, estabelece uma relação fundamental entre educação e trabalho, afirmando que ambos os elementos se encontram na natureza humana, o que nos permite concluir que educação é um processo de trabalho. “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.” (Saviani, 2011, p. 30)

O processo de trabalho, segundo o autor, é a produção e reprodução da existência humana, o que inclui a garantia da subsistência material por meio da produção de bens (o chamado trabalho material).

Porém, para a efetivação desse trabalho material, o homem necessitaria antecipar em ideias os objetivos da ação. Tal representação mental compõe a categoria de trabalho não material. É nesse tipo de trabalho que a educação se encaixa:

Outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica 'trabalho não material'. Trata-se aqui da produção de ideia, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria de trabalho não material. (Saviani, 2011, p. 31)

Para o autor, a educação tem como especificidade a seleção e a transmissão de diferentes saberes. Sendo, por isso, um campo muito amplo, não sendo um fenômeno restrito ao espaço escolar. Assim, há saberes específicos para cada espaço onde a educação é praticada: igreja, contexto familiar, escola, associação de moradores, sindicatos, entre outros. Apesar de ocorrer em vários espaços, a escola é um ambiente privilegiado para a prática educativa em nossa sociedade.

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Saviani, 2011, p. 31)

Saviani (2011), afirma que com a emergência da propriedade privada, a educação sofre uma divisão, surgindo a educação para os que não trabalham, em outras palavras, uma educação para a classe dominante que detêm a propriedade privada, e uma educação para a classe expropriada. É nesse cenário que se localiza o surgimento da escola, onde apenas uma pequena parcela da sociedade tinha acesso à educação escolar.

1.2. A Escola

Gaiolas e asas

Os pensamentos chegam-me de um modo inesperado, sob a forma de aforismos. Fico feliz porque sei que, frequentemente, também Lichtenberg, William Blake e Nietzsche eram atacados por eles. Digo atacados porque eles surgem repentinamente, sem preparo, com a força de um raio. Os aforismos são visões: fazem ver, sem explicar. Pois ontem, de repente, este aforismo atacou-me: Há escolas que são gaiolas. Há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados têm sempre um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Esse simples aforismo nasceu de um sofrimento: sofri, conversando com professores em escolas. O que eles contam são relatos de horror e medo. Balbúrdia, gritaria, desrespeito, ofensas, ameaças... E eles, timidamente, pedindo silêncio, tentando fazer as coisas que a burocracia determina que sejam feitas, como dar o programa, fazer avaliações.... Ouvindo os seus relatos, vi uma jaula cheia de tigres famintos, dentes arreganhados, garras à mostra – e os domadores com os seus chicotes, fazendo ameaças fracas demais para a força dos tigres.

Sentir alegria ao sair de casa para ir à escola? Ter prazer em ensinar? Amar os alunos? O sonho é livrar-se de tudo aquilo. Mas não podem. A porta de ferro que fecha os tigres é a mesma porta que os fecha com os tigres. Violento, o pássaro que luta contra os arames da gaiola? Ou violenta será a imóvel gaiola que o prende? Violentos, os adolescentes? Ou serão as escolas que são violentas?

As escolas serão gaiolas? Vão falar-me da necessidade das escolas dizendo que os adolescentes precisam de ser educados para melhorarem de vida. De acordo. É preciso que os adolescentes, que todos tenham uma boa educação. Uma boa educação abre os caminhos de uma vida melhor. Mas eu pergunto: as nossas escolas estão a dar uma boa educação? O que é uma boa educação? O que os burocratas pressupõem sem pensar é que os alunos ficam com uma boa educação se aprendem os conteúdos dos programas oficiais. E, para testar a qualidade da educação, criam mecanismos, provas e avaliações, acrescidos dos novos exames elaborados pelo Ministério da Educação.

Mas será mesmo? Será que a aprendizagem dos programas oficiais se identifica com o ideal de uma boa educação? Sabe o que é um 'dígrafo'? E conhece os usos da partícula 'se'? E o nome das enzimas que entram na digestão? E o sujeito da frase 'Ouviram do Ipiranga as margens plácidas de um povo heroico o brado retumbante'? Qual é a utilidade da palavra 'mesóclise'? Pobres professores, também engaiolados... São obrigados a ensinar o que os programas mandam, sabendo que é inútil. Isso é um hábito velho das escolas.

Bruno Bettelheim relata a sua experiência com as escolas: Fui forçado (!) a estudar o que os professores decidiam que eu deveria aprender. E aprender à sua maneira.

O sujeito da educação é o corpo, porque é nele que está a vida. É o corpo que quer aprender para poder viver. É ele que dá as ordens. A inteligência é um instrumento do corpo cuja função é ajudá-lo a viver. Nietzsche dizia que a inteligência era a ferramenta e o brinquedo do corpo. Nisso se resume o programa educacional do corpo: aprender ferramentas, aprender brinquedos. As ferramentas são conhecimentos que nos permitem resolver os

problemas vitais do dia-a-dia. Os brinquedos são todas aquelas coisas que, não tendo nenhuma utilidade como ferramentas, dão prazer e alegria à alma.

Nessas duas palavras, ferramentas e brinquedos, está o resumo da educação. Ferramentas e brinquedos não são gaiolas. São asas. As ferramentas permitem-me voar pelos caminhos do mundo. Os brinquedos permitem-me voar pelos caminhos da alma. Quem está a aprender ferramentas e brinquedos está a aprender liberdade, não fica violento. Fica alegre, ao ver as asas crescer.... Assim todo o professor, ao ensinar, deveria perguntar-se: Isso que vou ensinar, é ferramenta? É brinquedo? Se não for, é melhor pôr de parte. As estatísticas oficiais anunciam o aumento das escolas e o aumento dos alunos matriculados. Esses dados não me dizem nada. Não me dizem se as escolas são gaiolas ou asas.

Mas eu sei que há professores que amam o voo dos seus alunos.

Há esperança... Rubem Alves (2004)

A escola, essa construção humana, que tem por objetivo, formar o humano nas suas potencialidades e capacidades, foi sempre reflexo dos momentos históricos, políticos, ideológicos e sociais. E, se refletirmos sobre o momento histórico em que surge a escola, é possível concluir, que ela é, uma consequência da estratificação social, mas tendo também, no seu “núcleo/intimo”, o desejo de democratização da mesma e da educação, aliás, semente que vai desabrochar no *Projeto Educativo Grego*.

A passagem da comunidade primitiva para a sociedade dividida em classes exige algumas advertências prévias para não incorremos em erros muito comuns. A luta consciente propriamente dita entre as classes de uma sociedade, no entanto, não se desenvolve, a não ser em determinado momento da evolução dessa sociedade e requer, portanto, um extenso período preliminar em que já existem contradições entre os interesses das classes existente, mas em que essas contradições apenas se manifestam de modo obscuro e insidioso. (Ponce, 2001, p. 35)

Ainda segundo Ponce (2001), em uma sociedade sem divisão de classes, anterior as escolas, a educação era um processo que transmitia conhecimentos acumulados aos integrantes do grupo de maneira igualitária e informal, visando a sobrevivência. O ensino não era mediado por instituições e era assimilado em diferentes níveis pelos indivíduos que habitavam o mesmo contexto social. Nesse sentido, a educação era o meio de transmissão da cultura (um sistema integrado de padrões e comportamentos característicos acumulados pelo tempo). A criança nascida em um grupo primitivo, por exemplo, é

ensinada a se comportar e a perceber o ambiente em que vive como seus pares, aprendendo, processualmente, sua cultura.

Com o surgimento das primeiras sociedades com divisões sociais mais complexas, como espartanos e atenienses, a educação começa a se especializar. Na Grécia observamos a educação militar, que preparava os jovens para lutar pela expansão de território, e a educação voltada para a filosofia e a religião, que se ocupava das questões administrativas e sociais das pólis. Dessa forma, aos filósofos caberia a direção da sociedade, aos guerreiros, protegê-la. Os escravos eram educados para servir as outras classes.

A agricultura, a guerra e a política constituíam o programa que um romano nobre devia realizar. Para aprendê-lo, a única maneira era a prática. Já vimos que, junto ao pai, o jovem romano aprendia os segredos da agricultura. A guerra, ele travava conhecimento com ela, primeiro nos campos de exercício, depois na corte do general. Em relação à política, ele se adestrava assistindo às sessões em que se debatiam os assuntos mais ruidosos. Perto da porta do Senado, havia alguns banquinhos reservados aos jovens, e frequentando-o, eles se familiarizavam, como ouvintes, com as próprias funções que logo mais deveriam desempenhar. (Ponce, 2001, p.74)

Já na Idade Média, segundo Petitat (1994), haviam duas características marcantes: a sociedade era rural e submetida ao poderio da Igreja Católica, o que modificou como a educação se dava no período. A civilização medieval era predominantemente oral, e por meio da fala se passavam os conhecimentos, as tecnologias e os ensinamentos religiosos. Nos séculos 12 a 14 a população europeia passa a desenvolver uma vida urbana, promovida pelo comércio e menos centrada nos dogmas impostos pela igreja. A educação se transforma, tendo em vista a nova realidade, e passa a incluir economia e o preparo para o desempenho de funções profissionais. Já no final da Idade Média, “a escola generaliza a cultura escrita, segmenta-se em estágios e níveis; o diploma transforma-se em esperança de mobilidade, e o conhecimento científico, em esperança de libertação” (Petit, 1994, p. 6). Por fim, ainda segundo o autor, embora possuam alguns aspectos em comum, é importante mencionar que a educação moderna não está ligada ao período medieval, mas ao surgimento de uma classe burguesa, que emerge no século 18.

1.2.1. Princípios da escola moderna

De acordo com Petitat (1994) e Francisco Filho (2003), entre os séculos 15 e 19, a sociedade europeia passou por profundas mudanças desencadeadas por acontecimentos de ordem religiosa (Reforma Protestante), econômica (fortalecimento do Capitalismo a partir do Mercantilismo e Revolução Industrial), política (Revolução Francesa) e ideológica (Renascimento e Iluminismo).

Segundo Ponce (2001), nesse período, a educação era predominantemente voltada para a alta burguesia, de modo que a antiga educação medieval e seus conceitos foram abandonados. O foco das novas práticas educativas se tornou a promoção do desenvolvimento econômico, a filosofia e a religião. Já existiam instituições e colégios especializados, mas esses eram inacessíveis a baixa e média burguesia devido ao uso de línguas como latim, grego e hebraico para a comunicação dentro desses lugares. O ensino superior também era uma realidade, mas tinha elevado custo, e o ensino de caráter popular era inexistente. A educação formal era baseada em supervisão, disciplina, ensino progressivo e era concentrada nas instituições de caráter religioso (escolas católicas e protestantes) ou nas faculdades de artes.

Dessa forma, é possível perceber que a Instituição escolar é uma construção relativamente recente, que por muito tempo não existiu na sociedade, mas que surgiu e se desenvolveu historicamente a partir de demandas de grupos e da manutenção de uma ordem social. Em outras palavras, a estratificação social somada ao aparato estatal causaram a necessidade de instituições que atuassem a favor das classes dominantes e do *status quo*. A escola era o veículo de ensino de conhecimentos que possibilitava a manutenção do poder estatal.

Com o passar do tempo, os diferentes grupos sociais europeus passaram a adaptar seus processos educacionais, levando em consideração demandas específicas (cultura, valores). Também surgem novas classes sociais, que reivindicam participação e representação na sociedade europeia, que era essencialmente aristocrática. Lentamente, as relações sociais se modificam e há um rompimento com os dogmas religiosos. A figura do homem se torna central: “nascia uma nova ordem social que enfatiza o talento, individualismo, potencial de cada um independente da origem, pregrava a igualdade perante a lei e não a igualdades materiais, colocando o homem no centro das decisões” (Francisco Filho, 2003, p. 116). Essas mudanças culminaram no renascimento, que consolidou uma nova visão de mundo e de homem, além da valorização do conhecimento científico.

De acordo com Francisco Filho (2003), no fim do século 16, a educação clerical (responsável por uma formação religiosa) e a escola dos nobres (que ensinava táticas de guerra e os valores morais), passaram a educar para a formação do cortesão urbano, valorizando os cuidados corporais, o

individualismo e o humanismo. Além disso, a reforma protestante, instituiu uma reforma de ordem religiosa que questionava dogmas e ideologia disseminados pela igreja católica, como o controle sobre a leitura dos textos sagrados, o que contribuiu para o enfraquecimento da soberania da igreja e sua influência absoluta na educação.

De certa forma, segundo Francisco Filho (2003), a educação formal se tornava mais popular. Embora ainda se lesse os textos sagrados nas escolas, estes eram traduzidos, algo proibido até então (o que foi de extrema relevância para a disseminação do protestantismo). Os alunos passaram a ter um tempo de permanência na escola definido e a frequência era obrigatória. Também poderiam falar a língua materna, o que democratizou o acesso às escolas. Posteriormente, os colégios católicos aderiram ao ensino popular e gratuito, mas os maiores êxitos da Instituição católica no referente a educação ocorreu devido à fundação da Companhia de Jesus por Inácio Loyola em 1534. Outro impacto causado pela reforma protestante, foi a nova percepção sobre a infância, que culminou na organização escolar em séries baseadas em idade e nível de aprendizado. “A criança deixa de ser o ‘homenzinho’ da Idade Média, e torna-se um ser fraco que é preciso subtrair às influências perniciosas, mediante sua submissão a uma contínua supervisão.” (Petitat, 1994, p. 77)

Para Francisco Filho (2003) e Petitat (1994), o renascimento, a reforma protestante e o crescimento populacional e econômico da Europa são alguns dos acontecimentos históricos que impactaram a educação e contribuíram para o processo de escolarização moderna que temos na contemporaneidade. A partir desses eventos, a escola passa a atuar como instrumento de docilização e de controle, firmados na vigilância constante dos alunos. A Instituição também se mostrava alinhada as demandas da sociedade capitalista industrial, que ganhava força: a frequência obrigatória e o quadro de horários definidos seriam importantes para a futura vida fabril. Além do ensino tradicional, no século 18 surgem as escolas de ensino técnico, centradas no ensino do conhecimento científico e na formação de sujeitos qualificados para lidar com as novas demandas da crescente população. É nesse mesmo período, a partir da Revolução Francesa, que as classes menos abastadas passam a frequentar as escolas, consolidando esses espaços como lugar privilegiado para a educação formal.

Atualmente, embora a escola agregue outras funções, o seu principal papel continua a ser o de mediar e transmitir para as novas gerações os conhecimentos acumulados. É no ambiente escolar que as teorias pedagógicas se concretizam em práticas docentes, em experiências. Sem esse espaço, não seria possível a reflexão acerca da filosofia (como concepção da educação) e da pedagogia, de maneira a produzir algum impacto sobre a sociedade.

1.3. A Educação e as Tendências Pedagógicas

Como de alguma forma temos vindo a mostrar, a educação/escola ocupa lugar de destaque no entorno social, político, ideológico, histórico e cultural. Nela desenvolvem-se relações políticas e ideológicas que contribuem para uma prática docente conservadora ou progressista, que promove mudanças nas condições materiais e simbólicas dos alunos. Em diferentes momentos da história, os grupos sociais ofereceram perspectivas distintas acerca da educação, resultando nas chamadas tendências pedagógicas, que culminaram na variedade de práticas que existem hoje. Autores brasileiros como Saviani (2013), Luckesi (1994) e Libâneo (1985), possuem estudos que contribuem para o desenvolvimento de teorias importantes para o avanço desse campo.

A prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Tais condições não se reduzem ao estritamente pedagógico, já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. A prática escolar assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo das matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente. (Libâneo, 1985, p. 3)

As tendências pedagógicas promovem importantes reflexões acerca da prática educativa. Elas são resultado de demandas de movimentos sociopolíticos do Brasil e representam diferentes concepções sobre os sujeitos, propondo estratégias para a condução do processo educativo. Luckesi (1994) define como tendência pedagógica o conjunto de teorias filosóficas que orientam as práticas educacionais em diferentes momentos da história do Brasil. Essas ações educativas podem ser classificadas em educação redentora, reprodutora ou transformadora da sociedade.

Luckesi (1994), ao versar sobre a *tendência redentora*, diz que a mesma se faz presente ainda hoje, visto que alguns profissionais da educação acreditam (e declaram) que suas práticas educacionais são neutras: isentas de ideologias políticas e centradas na melhora da realidade social. Sobre essa tendência, o autor afirma:

A primeira das tendências, a tendência redentora, concebe a sociedade como um conjunto de seres humanos que vivem e sobrevivem num todo orgânico e harmonioso, com desvios

de grupos e indivíduos que ficam à margem desse todo. Ou seja, a sociedade está 'naturalmente' composta com todos os seus elementos; o que importa é integrar em sua estrutura tanto os novos elementos (novas gerações), quanto os que, por qualquer motivo, se encontram à sua margem. Importa, pois, manter e conservar a sociedade, integrando os indivíduos no todo social. (Luckesi, 1994, p. 38)

A *tendência reprodutivista* acredita que a educação estará sempre a serviço das classes dominantes e do poder hegemônico, reproduzindo as dinâmicas sociais na escola. Trata-se de uma realidade sujeita a fatores externos, como as demandas econômicas, articulações políticas e acordos entre grupos.

A Educação como reprodução da sociedade, segunda tendência de interpretação do papel da educação na sociedade é a que afirma que a educação faz, integralmente, parte da sociedade e a reproduz. Diversa da tendência anterior, aborda a educação como uma instância dentro da sociedade e exclusivamente ao seu serviço. Não a redime de suas mazelas, mas a reproduz no seu modelo vigente, perpetuando-a, se for possível. (Luckesi, 1994, p. 41)

De maneira semelhante, a *tendência transformadora* também interpreta a educação como um elemento sujeito a determinações sociais, porém capaz de promover mudanças nas bases políticas, mitigando desigualdades e gerando um impacto positivo na sociedade como um todo.

Educação como transformação da sociedade, é a que tem por perspectiva compreender a educação como mediação de um projeto social. Ou seja, por si, ela nem redime nem reproduz a sociedade, mas serve de meio, ao lado de outros meios, para realizar um projeto de sociedade; projeto que pode ser conservador ou transformador. No caso, essa tendência não coloca a educação a serviço da conservação. Pretende demonstrar que é possível compreender a educação dentro da sociedade, com os seus determinantes e condicionantes, mas com a possibilidade de trabalhar pela sua democratização. (Luckesi, 1994, p. 48)

Sobre as tendências pedagógicas, Libâneo (1985), diferente da classificação de Luckesi (1994), divide as pedagogias em dois grandes grupos: *Pedagogia Liberal* (as chamadas tradicionais; renovadora progressivista; renovadora não diretiva e tecnicista) e *Pedagogia Progressista* (libertadora; libertária e

crítico-social dos conteúdos). Para o autor, as tendências pedagógicas são de grande relevância, por permitirem ao educador a articulação e autodefinição teórica sobre escolhas filosóficas e educacionais, visando sustentar as práticas docentes.

Uma boa parte dos professores, provavelmente a maioria, baseia sua prática em prescrições pedagógicas que viraram senso comum, incorporadas quando de sua passagem pela escola ou transmitidas pelos colegas mais velhos; entretanto, essa prática contém pressupostos teóricos implícitos. Por outro lado, há professores interessados num trabalho docente mais consequente, professores capazes de perceber o sentido mais amplo de sua prática e de explicitar suas convicções. Inclusive há aqueles que se apegam à última tendência da moda, sem maiores cuidados em refletir se essa escolha trará, de fato, as respostas que procuram. (Libâneo, 1985, p. 3)

1.4. Tendências Pedagógicas Liberais

Segundo Libâneo (1985), as *Tendências Liberais* foram concebidas no século 19 sob forte influência da Revolução Francesa, do liberalismo ocidental e do capitalismo. O termo liberal surgiu atrelado ao sistema capitalista. A pedagogia liberal, portanto, é uma manifestação própria da sociedade do capital e são: *1- tradicional; 2- renovadora progressiva; 3- renovadora não diretiva; e 4- tecnicista.*

A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papeis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. (Libâneo, 1985, p. 6)

1.4.1. Tendência Pedagogia Tradicional Liberal

Na pedagogia tradicional liberal, o ensino é concretizado por meio de repetições e treino intensivo, para que os conteúdos ensinados pelo professor sejam memorizados pelos alunos. Esses são vistos como folhas em branco, que devem depreender o máximo possível dos ensinamentos inquestionáveis do mestre, que por sua vez deveria, além de vigiar, corrigir e aconselhar, agir com rigidez para garantir o controle do ambiente.

Sobre essa tendência, Libâneo (1985, p. 7) afirma que, “os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais”. Nesse modelo, predomina a palavra do professor, as regras impostas e exclusividade da busca pelo desenvolvimento intelectual. O autor também informa que o papel da Instituição escolar para a concepção tradicional é a de preparar moral e intelectualmente os alunos para a vida social, por meio do ensino de conteúdos selecionados pelo professor e com avaliações de curto e longo prazo.

De maneira geral, segundo o autor acima citado, esse método pedagógico sofreu várias críticas, devido às características aqui apresentadas. Outro ponto, avaliado negativamente da tendência liberal é a desconexão entre os conhecimentos aprendidos em sala com a realidade dos estudantes. É um ensino que privilegia aspectos teóricos em detrimento da prática.

1.4.2. Tendência Pedagógica Liberal Renovada: Progressivista e Renovada não-Diretiva

Para Libâneo (1985), enquanto a tendência tradicional servia aos interesses das classes sociais mais elevadas, a tendência liberal renovada, diferente de sua antecessora, se pretende mais democrática. Essa tendência tem a educação como um direito de todos e, permite que cada indivíduo aprenda, se eduque, até onde permitirem suas aptidões naturais, independente de sua origem econômica ou social. Para o autor, a tendência liberal renovada pode ser classificada de duas diferentes formas: 1- *a renovada progressivista* ou pragmática, difundida principalmente pelos pioneiros da educação nova, entre os quais se destaca Anísio Teixeira e a influência de Montessori, Decroly e Piaget; e 2- *a renovada não-diretiva*, cujo principal objetivo é o desenvolvimento pessoal e interpessoal, pela formulação do psicólogo norte-americano Carl Rogers. Ambas serão melhor explanadas a seguir.

Na Tendência Pedagógica Liberal Renovada Progressivista, o ensino se dá por meio de pesquisas e experiências, com foco no desenvolvimento de métodos para a resolução de problemas. O processo emancipatório é mais importante do que aprender determinadas informações, o desenvolvimento pelo qual aluno passa quando aprende. Se antes o professor era uma figura autoritária e distante, agora é um auxiliador na busca pelo conhecimento. Um dos pilares dessa tendência é a motivação. Sem estímulo ou algo que desperte o interesse dos estudantes, não há aprendizado.

A Tendência Pedagógica Liberal Renovada Não-Diretiva contam com processos de ensino que visam a independência intelectual dos alunos, de modo que esses se sentissem aptos a buscar pelo conhecimento. O aluno é educado para se tornar um indivíduo funcional, que tenha experiências próprias

e habilidades particulares bem desenvolvidas. O professor deve conferir liberdade aos estudantes para buscarem suas informações e intervir apenas quando necessário. Ele também deve ter um relacionamento autêntico com seus alunos, que permita a comunicação efetiva. É papel da escola é incentivar o desenvolvimento pessoal em uma prática pedagógica que não recorra à simples autoridade.

1.4.3. Tendência Pedagógica Liberal Tecnícista

Com a instalação do regime militar no Brasil, a educação popular se tornou uma forma de controlar a população a favor do poder político. Após a superação desse período, a educação passa por algumas mudanças. No fim da década de 60 surge a tendência liberal tecnicista, se consolidando por volta do final da década de 70. Trata-se de uma tendência pedagógica não crítica, que visa educar para os alunos refletirem sobre o meio em que vivem e instituírem mudanças sociais, bem como, para que estes estejam preparados para o mercado de trabalho. Por meio de técnicas específicas, esperava-se modelar o comportamento dos sujeitos. “Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão ‘pedagogia tecnicista.’” (Saviani, 2013, p. 369)

Para Libâneo (1985), a tendência liberal tecnicista subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de mão-de-obra para as indústrias, com um ensino regulado por demandas, metas estabelecidas pela sociedade industrial e tecnológica, contribuindo para o aperfeiçoamento do modelo econômico capitalista. Nessa tendência, a tecnologia (aproveitamento de recursos e conhecimento acumulado) é um meio eficaz de obter a maximização da produção industrial e garantir um funcionamento otimizado da sociedade; sendo a educação um recurso tecnológico por excelência.

É encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, pela redistribuição da renda, pela maximização da produção e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento da 'consciência política' indispensável à manutenção do Estado autoritário. Utiliza-se basicamente do enfoque sistêmico, da tecnologia educacional e da análise experimental do comportamento. (Libâneo, 1985, p. 8)

Ainda segundo o autor, o método de ensino empregado pela tendência tecnicista consiste no excessivo uso da técnica, seguido de repetição e treinos práticos para atingir objetivos instrucionais. O professor, nesse contexto, é o responsável por assegurar a efetividade do ensino, enquanto o aluno

recebe, aprende, treina e fixa as informações. As teorias de aprendizagem que fundamentam a pedagogia tecnicista acreditam que o bom ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforço das respostas que se quer obter.

1.5. Tendências Pedagógicas Progressistas

Segundo Saviani (2013), as Tendências Progressistas surgem na França, a partir de 1968, e no Brasil coincide com o início da abertura política pós-ditadura. Nesta concepção a escola passa a ser vista como reprodutora da classe dominante, devendo ser transformada. De acordo com o autor, algumas das teorias que contribuíram para o desvelamento da concepção acrítica da escola são: Bourdieu e Passeron (1970), com a teoria do sistema enquanto violência simbólica; Louis Althusser (1968), com a teoria da escola enquanto aparelho ideológico do estado; e Baudelot e Establet (1971), com a teoria da escola dualista. Sobre a tendência, Libâneo (1985, p. 20), afirma que:

O termo 'progressista', emprestado de Snyders, é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente, a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.

Saviani (2013), divide a Pedagogia Progressista em três tendências: *1-Pedagogia Progressista Libertadora*; *2-Pedagogia Progressista Libertária*; e *3-Pedagogia Progressista Crítico-Social dos Conteúdos*.

1.5.1. Tendência Progressista Libertadora

Segundo Saviani (2013), após a abertura política do Brasil, os educadores do país se mobilizaram em busca de uma prática pedagógica que fosse crítica e que pensasse a educação como uma forma de mitigar as desigualdades sociais. Nesse contexto, a pedagogia libertadora era uma corrente que confrontava o autoritarismo político e se fazia mais presente nas instituições de ensino públicas. As atividades escolares tinham o caráter engajado e emancipador, e a escola deveria fomentar a problematização da realidade posta, levando os alunos a refletir sobre suas relações com o próximo e com o ambiente. A pedagogia libertadora é aliada a uma educação problematizadora para atingir o objetivo de dar capacidade crítica e resolutiva aos alunos. O educador Paulo Freire era um dos principais

defensores da pedagogia libertadora, e lutava por uma escola que trabalhasse pela transformação radical da sociedade capitalista.

1.5.2. Tendência Progressista Libertária

Para Saviani (2013), a tendência progressista libertária é também antiautoritária e centrada no autodesenvolvimento. Visa provocar mudanças sociais e transformar os alunos em sujeitos autogeridos e críticos. Se consolida a partir do início dos anos 80, com a conquista da liberdade de expressão pleiteada pelas mídias, meios acadêmicos, políticos e culturais do país. Naquele período crescia o interesse por transformar a escola em um ambiente verdadeiramente democrático, que assegurasse a educação acessível e de qualidade. Para isso contava com a participação de movimentos sociais, sindicatos, associações de pais e de moradores como uma forma de integrar escola e comunidade externa.

Segundo Libâneo (1985), a tendência libertária busca mudanças institucionais e no aluno por meio da participação de grupos. É por meio das relações entre estudantes e da atuação de outros grupos que essa prática pedagógica se efetiva, produzindo reflexões, problemas e soluções de maneira orgânica. As experiências vivenciadas pelo grupo são catalisadoras de um aprendizado livre e autogerido. Ao professor, portanto, não cabe o papel de controlar, mas de aconselhar, auxiliar e mediar o grupo de estudantes em seu processo educativo.

1.5.3. Tendência Progressista, Crítico Social dos Conteúdos ou Histórico-Crítica

Surge no fim da década de 70 e tem grande apelo a democratização do ensino para as classes populares. De acordo com Saviani (2013), a função social da escola nesse contexto é transmitir o saber universal aos estudantes para que seja possível instituir mudanças em seu entorno. Nesse sentido, o aluno, por meio do ensino de conhecimentos sistematizados, deve ter condições de se engajar nas lutas sociais. A tendência progressista histórico-crítica se mostra distinta quando comparada a educação da primeira república, em que a educação popular, junto ao processo de implantação dos sistemas nacionais no século 19, encontrava-se associada à implantação de escolas primárias para erradicar o analfabetismo. Já no fim do século 20:

A educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão 'educação popular' assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites,

dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo a ordem existente. (Saviani, 2013, p. 317)

Em sua concepção pedagógica, a tendência histórico-crítica tem o ponto central no processo formativo do aluno é a reflexão e a prática social, mas essa deve ser embasada pelo conhecimento científico. Sem essa apropriação a prática não causa o impacto desejado.

A tendência pedagógica crítico social de conteúdos, propõe uma síntese superadora das pedagogias tradicionais e renovadas, valorizando a ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola, como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos, e a assimilação ativa por parte de um aluno concreto (inserido num contexto de relações sociais), dessa articulação, resulta o saber criticamente re-elaborado. (Libâneo, 1985, p.21)

Outra característica dessa tendência é a relação entre o professor e o aluno. Nas tendências anteriores o professor era uma figura auxiliadora, que pouco intervia, mas que na pedagogia histórico-crítica se consolida como autoridade competente, que direciona o processo educacional dos alunos e cria as condições necessárias para a realização da prática.

Acerca das diferentes tendências, Luckesi (1994) afirma que filosofia e educação se complementam nas práticas e concepções pedagógicas. A educação se volta para o futuro, preparando jovens e crianças, fazendo com que desenvolvam suas capacidades para viver em sociedade, enquanto a filosofia propõe uma reflexão sobre o passado e a elaboração de novas possibilidades para a realidade presente. Assim, a educação não é desprovida de intencionalidade, mas é influenciada por concepções filosóficas e compromissos políticos. Dessa forma, a prática docente deve ser um ato consciente e não uma forma de reprodução cotidiana. Daí advém, a importância de compreender as diferentes possibilidades e concepções pedagógicas, para que a prática educacional, seja contextualizada e mobilizada para as ações e transformações sociais. Nesse sentido, as tendências são uma forma de orientação para o educador, oferecendo estratégias para a estruturação de um ensino engajado.

É evidente que tanto as tendências quanto suas manifestações não são puras nem mutuamente exclusivas, o que, aliás, é a limitação principal de qualquer tentativa de classificação. Em alguns casos as tendências se complementam, em outros, divergem. De qualquer modo, a classificação e sua descrição poderão funcionar como um instrumento de análise para o professor avaliar a sua prática de sala de aula. (Luckesi, 1994, p.54)

1.6. O contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil

1.6.1. Síntese histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil – planos, reformas e movimentos

Os primeiros registros da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, segundo Beisiegel (1974), data do período colonial, com a catequese jesuítica que incidia sobre crianças, jovens e adultos. Com a expulsão dos jesuítas em 1759, o ensino de adultos foi interrompido e só retornou no século 19.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a Constituição de 1824 garantiu uma educação primária e gratuita para todos os cidadãos, o que na prática não se concretizou. Em primeiro lugar, a noção de cidadão no Brasil império era reservado a um seletivo grupo integrante da aristocracia econômica, que não incluíam negros, indígenas e a maioria das mulheres. Em segundo lugar, com o ato adicional de 1834 foi determinado às províncias a responsabilidade de educar as massas, enquanto o governo imperial educava a elite, resultando em alçadas administrativas com menos recursos para educar a maioria e mais carente. Já em 1891, a nova constituição determinou à União um maior impacto no ensino secundário e superior, o que descentralizou o ensino. Ainda assim, poucas ações referentes à Educação de Jovens e Adultos das classes baixas se concretizaram.

Ainda segundo Haddad e Di Pierro (2000), com a Constituição de 1934 foi implementado o Plano Nacional de Educação, que era administrado pelo Governo Federal e definia: 1- uma verba que definia o custo e desenvolvimento do ensino; 2- a responsabilidade do Estado relativamente à educação; 3- critérios de exigência ao setor público para que fosse assumida a responsabilidade pela distribuição e desenvolvimento da educação. Mesmo com este rígido controle, apenas no final da década de 1940 é que a educação de jovens e adultos tomou a proporção de questão política pública nacional, em que, *“todos os brasileiros analfabetos, nas cidades ou nos campos, conscientes ou não dessa necessidade de educação deverão ser alcançados pela escola (grifos do autor).”* (Beisiegel, 1974, p. 67)

Desta forma, segundo Beisiegel (1974), a educação para jovens e adultos começou a ser incentivada como forma de combate ao analfabetismo. Esse movimento não foi exclusivo do Brasil, vários países da América Latina, África e Ásia lançaram campanhas de educação para crianças, adolescentes e adultos de ambos os sexos, sob orientação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura-UNESCO. A organização recém-criada tinha como objetivo utilizar a educação para transmitir os valores democráticos, fomentar o desenvolvimento de algumas regiões e possibilitar uma

maior compreensão multicultural. As campanhas de alfabetização de adultos no Brasil foram parte de um contexto internacional pós-Segunda Guerra Mundial.

1.6.2. As Campanhas

Em 1947 é aprovado o Plano de Ensino Supletivo para adolescentes e adultos analfabetos, sendo criada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que teve a adesão de maior parte dos municípios do país.

As primeiras disposições legais prenunciadoras da inauguração de uma política global do governo Brasileiro, no campo da educação de jovens e adultos, aparecem em um decreto de 1945- o Decreto n.º 19.513, de 25 de agosto de 1945, que dispunha sobre a concessão de auxílios do Fundo Nacional de Ensino Primário às unidades da federação. Pela primeira vez, uma importante parcela de recursos ficava explicitamente reservada para a educação de adultos. Em 30 de janeiro de 1947, o Ministério da Educação e Saúde autorizou o Departamento Nacional de Educação a instalar o Serviço de Educação para Adultos –SEA, e baixou as normas que deveriam reger a organização e o funcionamento do novo órgão. Este conjunto de atividades realizadas no campo da educação de adultos, a partir de 1947, sob a coordenação do Ministério da Educação e Saúde, recebeu a denominação geral de campanha de educação de adultos. (Beisiegel, 1974, p.87)

Ainda segundo o autor, a sua influência foi notória, houve mobilização de grandes quantidades de recursos financeiros, permitindo uma grande produção e distribuição de material didático. Por fim, foram criadas infraestruturas locais para suprir as necessidades de educação a jovens e adultos e diminuir o número de analfabetos no país (e aumentar o número de eleitores).

De acordo com Paiva (1973) e Ventura (2007), a primeira fase da CEAA corresponde ao período entre a sua criação, em 1947 e 1950, em que obteve bons resultados. A segunda fase da Campanha teve lugar entre 1950 e 1954. Em 1950 foi publicamente divulgado o recenseamento, que indicava que apesar da promoção das campanhas, a taxa de analfabetismo no país chegava a 51,75%. Duras críticas foram feitas a Campanha e a sua ineficiência constatada, causando um rápido declínio. Como consequência, foram criadas mais duas campanhas pelo Ministério da Educação: em 1952 a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), e em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), ambas com resultados pouco impactantes. Em 1957, anexo à Campanha, a CEAA criou o Sistema de Rádio Educativo- Sirena, no entanto, devido aos fracos resultados obtidos com a alfabetização,

os seus recursos foram se tornando escassos e a Campanha, juntamente com os demais projetos lançadas pelo Ministério da Educação, foi extinta em 1963.

Paiva (1973) afirma que as Campanhas foram ponto de partida para uma reflexão pedagógica do alfabetismo e das suas respectivas consequências psicossociais, no entanto, até a década de 60, não ocorreu a realização de uma proposta metodológica ou de um paradigma próprio dirigido à alfabetização de jovens e adultos. O trabalho de Paulo Freire foi o que consolidou a importância dessa questão, direcionando as experiências organizadas de educação de adultos. Exemplos dos programas convencionados por ele são os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, o Movimento de Educação Básica (MEB), e o Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP), iniciados em 1961.

1.6.3. A Educação de adultos e a Educação Popular

Segundo Beisiegel (1974, p. 160), no final dos anos 50 e início dos anos 60, a sociedade brasileira reivindicava pelas reformas de base, que integravam um plano de crescimento econômico para o país, bem como de redução de desigualdades. Isso implicava em dois movimentos básicos: aumentar o poder de decisão e autonomia da administração pública frente ao governo e empresas e a promoção de reformas diversas. O projeto consistia: “em dar maior flexibilidade às estruturas, por meio da reforma agrária, administrativa, bancária e fiscal”.

Nesse período, o processo educativo é visto como conscientizador, emancipador, engajado numa proposta de transformação político-social. Nesse sentido, opõe-se a concepção da educação na Educação de Jovens e Adultos como meramente instrumental, que visava preparar para o mercado e “correr atrás do prejuízo” da educação defasada na infância. “Havia uma relação muito estreita com a transformação da sociedade. Portanto, haveria um tipo de educação não apenas para transformar as pessoas, mas haveria educação que refletisse com as pessoas a transformação do país inteiro.” (Freire e Nogueira, 1993, p.17)

Neste contexto, surgem os movimentos sociais (e às vezes, governamentais) para a organização e execução de experiências para a prática emancipatória de educação, chamadas de Movimentos de Cultura e Educação Popular. Freire e Nogueira (1993, p. 17), sobre o período em questão, afirmaram: “bom, se a escola era insuficiente, tínhamos que encontrar os motivos. E esse pensamento de buscar as razões era um pensamento amparado na participação das massas populares na transformação do país.”

Segundo Paiva (1973) e Fávero (2004), os principais movimentos de cultura e educação popular dos anos 50 e meados de 60 são: Movimento de Cultura Popular (MCP), em Recife/PE, o Movimento de Educação de Base (MEB), promovido pela Igreja Católica; A Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” em Natal/RN, o Centro Popular de Cultura (CPC), criado pela União Nacional de Estudantes (UNE), e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR). É nesse contexto, no Movimento de Cultura Popular, que Paulo Freire inicia seu trabalho de alfabetização de adultos, desenvolvendo seu método e sistematizando-o no Serviço de Extensão Cultural (SEC), na Universidade de Recife. Posteriormente, seu trabalho ganharia projeção nacional.

Para Paiva (1973) e Di Pierro et al. (2001), o período de 1959 a 1964 representou experiências importantes para o país. A educação popular, vinculada à realidade social concreta, oportunizou a elaboração de práticas educativas inéditas até então (a Educação Física não é referenciada nesses programas). Porém, com o golpe militar de março de 1964, boa parte das experiências dos Movimentos de Cultura e Educação Popular se desestruturou ou sofreu violenta repressão. Paulo Freire, embora exilado, continuou a desenvolver sua proposta para uma alfabetização de adultos humanizadora, centrada na reflexão e contextualização, na vivência dos jovens e adultos analfabetos, estigmas, problemas que enfrentavam e estratégias de superação dos desafios: “A educação é uma prática política, misturada à tarefa educativa, levando em conta que a sociedade se transforma passo a passo com propostas populares de educação.” (Freire e Nogueira, 1993, p.19)

Apesar das restrições do governo ditatorial, diversas iniciativas de alfabetização e pós-alfabetização surgiram, e outras conseguiram resistir as repressões, se abrigando “em igrejas, associações de moradores, organizações de base e outros espaços comunitários.” (Di Pierro et al., 2001, p. 61), sempre incluindo propostas educacionais para jovens e adultos baseadas no movimento de Educação Popular. Essas experiências, que ocorriam à margem do poder oficial, além de manter o caráter militante da Educação de Jovens e Adultos, proporcionou a busca por metodologias e conteúdos que se enquadrassem às características dos alunos. Assim, a Educação Popular permanecia viva, mesmo que à margem das propostas governamentais que tinham um caráter instrumental, mecanicista. Exemplo de proposta do governo da época foi o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que será explorado a seguir.

1.6.4. O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)

O MOBRAL foi implantado em 1969, visando facilitar o acesso à educação alfabetizadora a grandes grupos de adultos em vários locais do país. O Programa, organizado pelo governo federal, monitorava a

produção de material didático e promovia atividades, através da instalação de comissões municipais espalhadas por todo o Brasil. Era um projeto que pouco se articulava com o ensino básico, pois acreditava-se que se extinguiria uma vez que o número de pessoas analfabetas diminuísse.

Segundo Beisiegel (1974), o programa estava apto a se conveniar com entidades nacionais, internacionais, públicas ou privadas para que pudesse ser implementado. Sua lei de criação ainda versava sobre a constituição de um sistema geral de serviços educativos de rádio, televisão e cinema, além de contar com a colaboração de autoridades, órgãos civis e militares e de estudantes universitários. O MOBRAL foi utilizado para legitimar as ações do governo militar em diferentes áreas, não estando restrito a Educação de Jovens e Adultos. Por exemplo, o programa Esporte para Todos (EPT), que surgiu propondo a democratização das atividades física e desportivas também fazia parte do movimento.

De acordo com Di Pierro et al. (2001), na década de 70 a atuação do programa continuou forte, apesar de alvo de críticas, sendo criadas estratégias que viabilizassem a continuidade da alfabetização a jovens e adultos, até ser descontinuado em 1985, devido à falta de apoio político e educacional. Então surge a Fundação Educar, que passou a prestar apoio técnico e financeiro aos governos estaduais e municipais na educação na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Já em 1990, a Fundação Educar foi extinta e os municípios passaram a desenvolver suas próprias iniciativas para o Educação de Jovens e Adultos. Nesse período foram retomados alguns projetos locais, um retorno ao paradigma da Educação Popular, rompendo com a visão compensatória dada a essa modalidade. Segundo Haddad (2007), a presença de Paulo Freire na Secretaria de Educação de São Paulo durante o período, inspirou os governos municipais e a sociedade civil a desenvolver programas de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, resgatando o ideário anterior ao regime militar na lógica da Educação Popular.

1.6.4.1. A Campanha Esporte Para Todos (EPT)

De acordo com Pazin (2004, 2014), a partir da ditadura militar de 1964 o Brasil recebeu grandes investimentos por parte do governo na área dos desportos. O esporte era um setor estratégico para ampliar o desenvolvimento econômico e o social, criando ou interferindo nas então existentes federações, associações e ligas desportivas. O governo militar já vinha demonstrando, desde a década de 70, o interesse em investir numa política que incrementasse a Educação Física e o esporte. A exemplo desse interesse, observa-se o Plano de Educação Física e Desporto (1971), que afirmava ser direito do cidadão a prática de atividades físicas. Se esse direito fosse negado, era possível “comprometer o desenvolvimento do indivíduo e a própria Segurança Nacional” (Pazin, 2004, p. 21). Essa política de

massificação esportiva, segundo a autora, além de garantir a melhoria da saúde do povo, asseguraria o bom desempenho da vida social, ao ensinar um conjunto de regras necessárias a esse propósito.

Pazin (2014), afirma que o Esporte Para Todos foi uma campanha organizada pelo Departamento de Educação Física e Desporto do Ministério da Educação em parceria com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), para implantação do desporto de massa no Brasil, entre 1977 e 1979. Posteriormente, a campanha tornou-se um grande movimento incentivador do esporte comunitário e de massa. Tratava-se de dar espaço, no plano nacional, a uma discussão de âmbito internacional, sobre as perspectivas que envolviam o esporte e a Educação Física, e sua utilização como meio de educar a população. Para promover suas atividades, o Esporte para Todos ocupou, especialmente, os feriados nacionais e datas cívicas. Suas ações envolviam passeios de bicicletas, corridas a pé, ginástica de pais e filhos, Macroginástica, futebol, voleibol e atividades recreativas com bastão, cordas, elásticos, lenços, jogos de peteca e cantigas de roda. Portanto, a campanha Esporte Para Todos foi um movimento que introduzia o esporte como prática educativa e política pública.

2. Educação de Jovens e Adultos no Brasil

2.1. A Educação de Jovens e Adultos: implantação e princípios básicos

De acordo com Haddad (2007), em 1988, com a aprovação da Constituição Federal, surgiu o direito à educação básica para todas as pessoas. No governo Collor de Mello, em 1990, foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que visava a mobilização em massa para a alfabetização de crianças, jovens e adultos, contando com a participação de órgãos governamentais e organizações não governamentais (ONGs). O Programa acabou abruptamente um ano após seu início. Os municípios vinculados ao PNAC tentam dar continuidade a iniciativa e os governos locais voltam a propor ações para a Educação de Jovens e Adultos. Nesse período o grupo de educadores passa por uma renovação e planeja novos programas voltados para a alfabetização em busca de reaver os ideais freireanos que vigoravam antes do regime militar. Enquanto membro da Secretaria de Educação de São Paulo, Paulo Freire criou o Movimento de Alfabetização (MOVA), que se estendeu por todo o país, causando um grande impacto na educação. Segundo o autor, foi no interior desse movimento de renovação pedagógica que se produziram as melhores experiências na história recente da Educação de Jovens e Adultos. No entanto, em 1995 a nova reforma educacional colocou o setor em segundo plano nas políticas públicas gestadas pelo Ministério da Educação.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a reforma contou com a aprovação da emenda constitucional n. 14/1996, que suprimiu da Constituição de 1988 o artigo que envolvia o poder público e os setores organizados da sociedade no esforço da erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental até 1998. Essa mudança desobrigou o governo federal a aplicar a metade dos recursos vinculados à educação, o que elevaria o gasto orçamentário. A nova redação também criou o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), um mecanismo que reuniu a maior parte dos recursos públicos vinculados à educação das unidades federadas em um fundo contábil que era distribuído entre estados e municípios. Essa divisão levava em consideração apenas as matrículas registradas no ensino fundamental regular nas redes de ensino, excluindo a Educação de Jovens e Adultos, que perdeu uma fonte importante de financiamento. Todo esse processo ocorreu, em parte, pelo recuo do Ministério da Educação no exercício de suas funções de coordenação, ação supletiva e redistributiva na provisão da educação básica de jovens e adultos. Na verdade, outras instâncias governamentais acabaram por acolher demandas de segmentos organizados da sociedade civil, assumindo para si a tarefa de promover programas de alfabetização para jovens e adultos.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), ainda em 1996, o Ministério da Educação idealizou o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que tinha a coordenação do Conselho da Comunidade Solidária (organização vinculada ao governo que desenvolve ações sociais de combate à pobreza). O PAS tinha o objetivo de desencadear um movimento de solidariedade nacional para reduzir as disparidades regionais e os índices de analfabetismo até o fim do século 20, e oferecia alfabetização inicial em apenas cinco meses nas áreas de periferia. Implementado desde 1997, o Programa teve uma expansão rápida devido ao co-financiamento do Ministério da Educação, empresas e doadores individuais, bem como a mobilização de infra-estrutura, alfabetizando e alfabetizadores por parte dos governos municipais, e a capacitação e a supervisão pedagógica dos educadores realizadas por estudantes e docentes de universidades públicas e privadas.

Almeida e Corso (2015), afirmam que mais programas foram criados por outros Ministérios: o Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR) do Ministério do Trabalho e Emprego e também o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Nesse período, o Ministério da Educação se ausentou das políticas públicas que diziam respeito à Educação de Jovens e Adultos, acumulando uma série de perdas até o fim da década de 90. Exemplo disso é o rebaixamento da idade para prestar exames para o supletivo. A idade mínima para acesso ao ensino fundamental ficou estabelecida em 15 anos, 18

para o ensino médio, conferindo a Educação de Jovens e Adultos o caráter supletivo e de aceleração do ensino regular.

Ainda de acordo com Almeida e Corso (2015), no governo Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) ocorreu a expansão da educação profissional e a alfabetização de jovens e adultos tornou-se uma prioridade. As matrículas na modalidade Educação de Jovens e Adultos passaram a ser incorporadas ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), que atendia toda a educação básica em substituição ao FUNDEF, que chegou ao fim em 2006. O FUNDEB teve início em 2007 e acabou em 2020. Entre os programas voltados para o Educação de Jovens e Adultos que operaram entre 2002 e 2006, destacam-se: Brasil Alfabetizado, Saberes da Terra, PROEJA, Escola de Fábrica, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), Plano Nacional de Qualificação, Agente Jovem, Soldado Cidadão, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da área de Enfermagem (PROFAE) do Ministério da Saúde, entre outros.

De acordo com os autores acima citados, foram criados projetos que se propunham a organizar e a operacionalizar a política de Educação Profissional e Tecnológica. Dentre os projetos voltados para a profissionalização temos uma proposta reformulada do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – 1995/2002 (PLANFOR), o Plano Nacional de Qualificação – 2003/2007 (PNQ), que financiava ações através dos Conselhos Estaduais e Municipais do Trabalho, com os recursos cada vez mais exíguos do Fundo de Amparo ao Trabalhador. A segunda linha, voltada a projetos de educação tecnológica, congrega os programas que apresentam efetiva vinculação da Educação Profissional com a Educação Básica, tais como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Expansão da educação Profissional (PROEP), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

2.2. O PROEJA: implantação e princípios básicos

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) teve origem em 24 de julho de 2005, por meio do Decreto nº. 5.478. Tratava-se de um programa voltado para inclusão social, objetivando resgatar e reinserir no sistema escolar brasileiro jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica e a formação profissional. A proposta é integrar o ensino técnico profissionalizante e o ensino médio em um único percurso formativo

e, assim, ampliar as oportunidades de ensino e trabalho para esse público, que passou a frequentar as instituições federais para estudar.

Apesar de as questões da Educação de Jovens e Adultos não estarem resolvidas no nível de ensino fundamental, cuja oferta é dever do Estado por força constitucional, entende-se ser impossível ficar imóvel diante de algumas constatações que vêm sendo apontadas no âmbito da Rede Federal de Educação como, por exemplo, a baixa expectativa de inclusão de jovens de classes populares entre os atendidos pelo sistema público de educação profissional. (Brasil, 2007a, p. 7)

No conjunto de ações previstas no PROEJA, além da obrigatoriedade de implantação no âmbito federal até o fim de 2007, foram estabelecidos percentuais mínimos de vagas a serem oferecidas pelas escolas, formas de financiamento público, estratégias de capacitação dos professores, bem como formas de monitoramento e avaliação dos projetos. Os alunos, para ingressarem nos cursos, deveriam ter uma idade mínima, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – Resolução CNE/CEB nº 01/2000:

Art. 8 [...]

§ 2º Semelhantemente ao disposto no parágrafo único do Art. 7º, os cursos de Educação de Jovens e Adultos de nível médio deverão ser voltados especificamente para alunos de faixa etária superior à própria para a conclusão deste nível de ensino, ou seja, 17 anos completos. (Brasil, 2000, p. 2)

Posteriormente, a Resolução CNE/CEB nº 03/2010 (Brasil, 2010), altera essa idade mínima para 18 (dezoito) anos completos.

Antes da formalização do PROEJA, algumas Instituições Federais já tinham desenvolvido programas de Educação para Jovens e Adultos. Até 2005, os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs e atuais Institutos Federais de Educação) de Pelotas, Santa Catarina, Espírito Santo, Campos dos Goytacazes e Roraima ofereciam cursos de Educação de Jovens e Adultos, mas as propostas eram restritas a educação básica, não havendo integração com cursos técnicos profissionalizantes. Essas experiências anteriores evidenciaram a necessidade de alcançar um número maior de pessoas, bem como oferecer um ensino profissionalizante (Brasil, 2007a). Assim sendo, a partir do decreto, as outras Instituições Federais passaram a ser obrigadas a ofertar o PROEJA.

O problema era a implementação: os impedimentos estruturais e logísticos dificultavam a ampliação do programa. O quadro de professores, por exemplo, não disponibilizava de uma formação acadêmico-pedagógica adequada para lecionar para a Educação de Jovens e Adultos, conforme preconizado por Moura e Henrique (2012, p. 118):

Diante desse quadro, é fácil constatar que não havia, na Rede Federal de Educação um corpo de professores formados para atuar no campo específico da Educação de Jovens e Adultos nem no ensino médio propedêutico e, muito menos, no ensino médio integrado à educação profissional.

Por esse motivo, de acordo com Moura (2006) e Moura e Henrique (2012), o Ministério da Educação passou a realizar uma série de oficinas pedagógicas, visando capacitar os profissionais da educação para atender aos alunos jovens e adultos do programa. Assim, iniciou-se uma intensa discussão acadêmica em torno do Programa e notou-se que o mesmo não poderia ficar apenas a cargo da Rede Federal de Educação, pelo fato de sua capacidade limitada de oferta de vagas diante da demanda nacional.

Dessa forma, o decreto nº 5.840 em 13 de julho de 2006, veio substituir o anterior, ampliando a área de atuação do PROEJA, que passou a incluir a formação inicial e continuada de trabalhadores do Ensino Fundamental (PROEJA – FIC), além de cursos e programas de educação profissional técnica de nível médio. O programa, também passou a ser ofertado em instituições públicas estaduais e municipais de educação. Podendo ser adotado por instituições públicas e entidades privadas vinculadas ao Sistema “S” (Sesi, Senac).

O Decreto trouxe diversas mudanças para o programa, entre elas a ampliação da abrangência, no que concerne ao nível de ensino, pela inclusão do ensino fundamental, e, em relação à origem das instituições que podem ser proponentes, pela admissão dos sistemas de ensino estaduais e municipais e entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional, passando a denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). (Brasil, 2007a, p. 12)

Segundo Moura e Henrique (2012), o Decreto de 2006, que ainda hoje é o regulador do PROEJA, tem diferenças importantes em relação ao primeiro, como a ampliação da carga horária dos cursos ofertados.

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente: I – a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral; II – a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e III – a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a Educação de Jovens e Adultos. (Brasil, 2007a, p. 56)

Outra mudança significativa é a ampliação da abrangência do Programa, pois o decreto anterior limitava o PROEJA ao Ensino Médio, e o de 2006, passou a incluir o Ensino Fundamental -PROEJA-FIC, abrangendo toda a educação básica.

Além dos decretos, o Governo Federal lançou em 2007, o Documento Base PROEJA, que deveria ser um norteador para a construção do projeto político-pedagógico dos cursos ofertados no PROEJA, fundamentado na Constituição Federal de 1988 e na LDB, de 1996. Dessa forma, instituído nacionalmente, o PROEJA, segundo o Documento Base PROEJA:

Assim, uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional públicas deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade dos estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora. (Brasil, 2007a, p. 35)

Além disso, o referido documento aborda os princípios norteadores da proposta do PROEJA:

Compromisso com a inclusão e permanência de jovens e adultos nas redes públicas de educação; inserção orgânica da modalidade Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; ampliação do direito à educação

básica, pela universalização do ensino médio; trabalho como princípio educativo; a pesquisa como fundamento da formação e condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. (Brasil, 2007a, p. 37)

Esses princípios caracterizam o PROEJA filosófica, política e pedagogicamente, na busca por uma Educação dos Jovens e Adultos geradora de um impacto positivo na população do Brasil. O Projeto também se fundamenta, segundo documento oficial, na “integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício.” (Brasil, 2007a, p. 2). Além disso, indica oferecer formação continuada de professores e gestores e formação de pesquisadores em Educação de Jovens e adultos.

O documento Base, enfatiza que o Programa objetiva formação integral, de maneira que possibilite ao aluno a compreensão da realidade social, política, econômica, cultural e do mundo do trabalho, distanciando-se de uma formação puramente tecnicista. O PROEJA é uma “decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual são, em geral, excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio.” (Brasil, 2007a, p. 7)

Apesar das contradições do contexto em que o PROEJA é criado, justifica-se a necessidade de afirmação de sua proposta como política integrada de formação dos trabalhadores, no sentido de responder aos anseios por uma política pública perene com possibilidade de integração da educação básica com educação profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva da formação humana. (Oliveira e Scopel, 2016, p. 139)

No entanto, apesar das importantes mudanças instituídas pelo Decreto 5.840/2006, existem grandes desafios a serem superados na execução do programa:

A integração do ensino médio, da formação profissional técnica de nível médio e da Educação de Jovens e Adultos, bem como dar condições aos estudantes de melhorar efetivamente suas condições de participação social, política, cultural e no mercado de trabalho. (Moura e Henrique, 2012, p. 116)

Faria e Moura (2015), apontam ainda que outro elemento desafiador é a evasão escolar, reconhecidamente elevada em programas de Educação de Jovens e Adultos, que se deve tanto a fatores internos (relacionados aos processos de ensino aprendizagem), quanto externos, vinculados às difíceis condições de vida dos estudantes.

Concluimos que condições institucionais, socioeconômicas e pessoais, repercutiram em uma nova interrupção da trajetória escolar de parcela significativa desses sujeitos. Mediante a pesquisa, concluimos que a permanência de estudantes também é motivada por condições institucionais no que concerne à qualidade do ensino, (infraestrutura e qualificação da equipe técnica e dos professores), como também pelas condições socioeconômicas e pessoais, como o apoio dos colegas e da família. Concluimos, então, que as causas da desistência e os motivos da permanência têm sua origem nas interações entre aspectos institucionais, socioeconômicas e pessoais. (Faria e Moura, 2015, p. 151)

Apesar de todas as dificuldades que envolvem a Educação de Jovens e Adultos, ela resiste. A permanência de um programa que se ocupe do público jovem e adulto se deve, em grande parte, aos movimentos sociais que, mesmo à margem do processo político, construíram alternativas educativas muito ricas, baseadas na Educação Popular e na perspectiva conscientizadora e libertadora de Paulo Freire. É importante ressaltar que a filosofia educacional do pedagógico ainda suscita inúmeros debates e melhorias não só na Educação de Jovens e Adultos, mas em todos os níveis educacionais.

Assim, diante dos desafios que a educação brasileira enfrenta para responder às demandas de universalização da educação básica, do ponto de vista político e ético, torna-se imperativa a continuidade da luta pela oferta da Educação de Jovens e Adultos. Também é necessária uma mudança de perspectiva: as demandas potenciais de jovens e adultos trabalhadores, na educação básica, não são um problema residual, mas desafios a serem assumidos como dever pelo Estado brasileiro.

2.2.1. O Documento Base PROEJA

Neste ponto apresentamos as principais ideias do Documento Base PROEJA (Brasil, 2007a), que objetiva orientar os projetos pedagógicos da modalidade, sem indicar orientações metodológicas específicas para os componentes curriculares ofertados nos cursos.

Para orientar as escolas na elaboração de seu projeto pedagógico, a partir do curso definido, o Ministério da Educação constituiu um grupo de trabalho responsável pela elaboração de um documento

intitulado Documento Base PROEJA, que contou com a participação de representantes dos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (atuais Institutos Federais de Educação), do Fórum Nacional de Educação de Jovens e Adultos e das Universidades brasileiras. O PROEJA, foi anunciado no Documento Base como uma nova política pública que uniria a escolarização e a profissionalização.

O Documento Base surgiu ainda em 2005, e foi revisado após o Decreto n.º 5.840, de 13 de julho de 2006. O novo decreto ampliava o alcance da Educação de Jovens e Adultos, gerando a necessidade de criação e revisão de documentos de referência para os programas de Educação de Jovens e Adultos. As mudanças documentais incluíram no programa a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos, que antes era limitada aos cursos do ensino médio integrados a educação profissional técnica. O documento afirma que a ampliação do PROEJA é uma estratégia de integração do processo de formação, o que resultaria em uma integração também dos conteúdos, metodologias e práticas educativas.

O documento enfatiza que, ainda que cada escola tem a autonomia para definir os cursos oferecidos e sua proposta curricular deve contemplar a integração entre o ensino técnico (saberes de formação profissional) e o ensino médio (saberes de formação geral), observadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a educação profissional (Brasil, 1998) e para o ensino médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000). Se por um lado o Documento Base PROEJA associa a proposta curricular às DCN's, por outro, apresenta como concepção norteadora, o respeito às especificidades da Educação de Jovens e Adultos. Aponta, ainda, uma preocupação em enfatizar a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos a ser levada em consideração, pelas escolas, no momento de elaboração de seus projetos pedagógicos e propostas curriculares

O Documento Base apresenta um diagnóstico sobre distorções idade-série na educação básica no país, procurando evidenciar a demanda para o PROEJA: em 2000, o primeiro segmento do ensino fundamental apresentava uma taxa de distorção de 38,8%, 53% no segundo segmento e, no ensino médio, alcança 60,1%. No ano de 2003, percebe-se que há uma sensível melhora desse fluxo, refletida nas taxas de distorção de 29,3% no primeiro segmento do ensino fundamental, 45,8% para o segundo e 54,5% para o ensino médio, resultado dos investimentos e esforços na Educação de Jovens e Adultos. Apesar do impacto positivo, o documento destaca que, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, “atrás dos números, há milhões de pessoas que convivem cotidianamente com condições de oferta e de permanência precárias; com má qualidade de ensino e com uma modalidade educacional desvalorizada socialmente” (Brasil, 2007a, p. 20). Tal afirmação, evidenciava a importância de um trabalho contínuo com esse público. Além disso, também aponta que a dívida social do país com jovens e adultos seria

tratada de maneira mais efetiva, “tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho.” (Brasil, 2007a, p. 12)

No documento, fica estabelecido que a Educação de Jovens e Adultos é entendida como modalidade de ensino, estratégia de formação continuada e também qualificação, por meio do Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, que determina ser dever do Estado a garantia à educação e a redução das desigualdades entre escolarizados e não-escolarizados. A qualificação traduz o verdadeiro sentido da Educação de Jovens e Adultos, como formação para o exercício pleno da cidadania, através do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos participativos, conscientes dos seus direitos sociais e da inserção desses no mundo do trabalho.

Segundo o documento, um dos desafios do Educação de Jovens e Adultos é a construção de uma identidade própria, dirigida a novos espaços educativos, incluindo a construção de uma escola para jovens e adultos. Afirmando, que é preciso superar a rigidez da escola tradicional em relação ao tempo e ao espaço físico, pois os alunos de Educação de Jovens e Adultos apresentam rotinas e especificidades diversas. Podem ser jovens, adultos, idosos, trabalhadores, população do campo, mulheres, negros, pessoas com necessidades educacionais especiais, o que significa, muitas vezes, uma rotina de trabalho ou de cuidados que não é abarcada pelos limites da escola. As especificidades relativas as diferentes gerações, também devem ser consideradas. Para isso é essencial conhecer o público do PROEJA, ouvir as suas histórias e ter consciência das suas condições de existência.

O Documento Base, afirma ainda, que a Educação de Jovens e Adultos deve ser sensível à realidade de seus estudantes. Dessa forma, o currículo integrado tenta uma inovação pedagógica do ensino médio, levando em consideração o mundo do trabalho e os conhecimentos pré-existentes dos alunos, rejeitando a primazia total pela formação profissional e integrando ensino e o desenvolvimento do senso crítico, levando em consideração que se trata de um público heterogêneo, com um percurso escolar descontínuo e com experiência laboral. A maior parte desses indivíduos pertencem a populações em situação de risco social e/ou são o apoio da família, possuindo pouco tempo para se dedicarem ao estudo fora da sala de aula.

A participação ativa desses alunos no processo educacional, segundo o documento, é fundamental, o que significa estímulo diário, com vista à constante superação através do desenvolvimento da consciência do valor da escolarização e da qualificação profissional. Desta forma, é preciso a criação de um projeto político pedagógico baseado em princípios, fundamentos, parâmetros e critérios que respeitem a diversidade dos indivíduos. No âmbito do ensino médio, indica, ser necessário terminar com a visão exclusivamente preliminar associada a essa fase, de que serve apenas para a

preparação para os exames nacionais. Essa concepção acaba por afetar o modelo de ensino médio, que acaba centralizado em conteúdos específicos, nas disciplinas e no desempenho em vestibulares. No Educação de Jovens e Adultos, o ensino médio deve ser também uma etapa que permite o desenvolvimento global do indivíduo, o conhecimento de mundo e o compartilhamento de experiências.

Ainda segundo a proposta, os fundamentos políticos pedagógicos que servem de base à organização curricular do Educação de Jovens e Adultos são: (a) Integração curricular criada através de um processo democrático e participativo de discussão coletiva, visando a qualificação social e profissional; (b) Escola de formação associada a um projeto coletivo de emancipação humana; (c) Valorização dos conhecimentos adquiridos no processo educativo; (d) Compreensão em relação aos tempos e espaços de formação a que os indivíduos que aprendem estão sujeitos; (e) Uma relação de autonomia e colaboração entre alunos, professores e Instituição; e (f) Trabalho como princípio educativo.

A compreensão dos pontos destacados como base para o processo educativo são fundamentais para a efetivação da organização curricular, porque se trata de um processo contínuo e colaborativo, inclusive para os próprios alunos. Nesse sentido, de acordo com o proposto, a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que possibilita a experimentação de metodologias e dinâmicas para ultrapassar os modelos curriculares tradicionais rígidos.

O currículo, segundo o documento, que é um processo de seleção e criação de culturas, ou seja, de conhecimentos, visões do mundo, habilidades, valores, símbolos e significados, deve incluir:

- a) A definição do ser humano enquanto ser histórico-social que visa satisfazer as suas necessidades através das ações que tem com a natureza. Dessas ações são produzidos conhecimentos, tais como a síntese da transformação da natureza e de si próprio;
- b) Uma perspectiva integrada ou total para ultrapassar a separação e desarticulação dos temas;
- c) A integração dos conhecimentos sociais e dos fenômenos educativos extra-escolares: “os conhecimentos e habilidades adquiridos pelo educando por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames” (Brasil, 1996, §2º, Art. 38, LDB).
- d) A experiência do educando na construção do conhecimento, através de sua participação e engajamento com os temas.
- e) O resgate da formação, participação, autonomia, criatividade e práticas pedagógicas provenientes dos docentes;
- f) A interferência dos indivíduos;

- g) Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e interculturalidade;
- h) A construção dinâmica, incluindo a participação;
- i) Investigações e reflexões constantes.

Além de um currículo específico, o documento também enfatiza que é preciso considerar os métodos avaliativos empregados no PROEJA, pois a aprendizagem não se resume a mera apreensão de conhecimentos técnicos, mas constitui-se processualmente por meio da observação, elaboração e sistematização dos conteúdos de maneira dialógica, incluindo as experiências de cada estudante e a cultura que estão inseridos. Nesse sentido, a avaliação tem o papel de acompanhar esse complexo processo, através da análise do desenvolvimento da proposta pedagógica, estando além da classificação dos alunos entre aprovado e reprovado. As formas de avaliação podem ser: (a) diagnóstica, usada para identificar e estruturar o ensino, considerando as dificuldades comumente apresentadas pelos estudantes; (b) processual, para reconhecer os diferentes tempos de aprendizagem, considerando o ritmo e as necessidades particulares de cada indivíduo; (c) formativa, em que o aluno reflete sobre uma atividade desenvolvida para observar os erros cometidos para identificar o que precisa adquirir para concluir a tarefa com mais eficiência; (d) somativa, consistente em uma análise sobre o desempenho do indivíduo em determinado período, podendo ser realizada por menções, relatórios ou notas. Em suma, a avaliação proposta no Documento Base é entendida como atestado do processo de aprendizagem particular, identificando possíveis obstáculos que o aluno possa ter.

Além disso, o Documento Base destaca: “que um aspecto básico norteador é o rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica” (Brasil, 2007a, p. 35). Ou seja, busca-se uma *formação integral (grifo nosso)*, do educando e não somente a preparação para o mercado de trabalho. Nesse sentido, o documento enfatiza que a proposta curricular deve estar pautada por princípios específicos, claros e bem definidos que levem em conta o perfil e as reais necessidades de todos os envolvidos, oferecendo respostas condizentes com a natureza da educação que buscam. Assim, para além de uma profissionalização, tais princípios devem valorizar uma formação para a vida, considerando as condições geracionais, de gênero e relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais. Os estudantes, segundo a proposta, são multifacetados e não devem ser reduzidos só ao seu papel no mercado de trabalho.

A partir da análise do documento, foi possível compreender que não foram apresentadas fórmulas para a elaboração da proposta curricular. Percebemos que cada Instituição teve que assumir o desafio de pensar uma proposta pedagógica para um público heterogêneo e diverso, cujas especificidades

exigiriam um olhar atento e constante. Esse caráter não prescritivo do documento pode ser observado, quando analisamos o que o texto aponta sobre o currículo, onde ressalta que a organização curricular, não está pré-estabelecida, sendo uma construção contínua, processual e coletiva. Além disso, o documento defende a superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos, justificando que a Educação de Jovens e Adultos assim o exige.

Por fim, o Documento Base aborda, ainda, a questão da formação continuada dos professores. Ao destacar a Educação de Jovens e Adultos como um campo específico de conhecimento, portanto, é preciso uma correspondente formação de professores. Para isso, os docentes precisam mergulhar no universo de questões que compõem a realidade desse público, “investigando seus modos de aprender de forma geral, para que possam compreender e favorecer essas lógicas de aprendizagem no ambiente escolar.” (Brasil, 2007a, p. 36)

2.2.2. PROEJA: Currículo Integrado e Ensino Integral

O PROEJA, ao ter como horizonte: “a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas” (Brasil, 2007a, p. 12), parte do pressuposto de que a escola é um lugar privilegiado, porque é nesse espaço que as vivências de trabalho são compartilhadas, permitindo, também, a experiência laboral como princípio educativo no âmbito político-pedagógico.

Conforme Frigoto et al. (2005), essa articulação entre trabalho e educação não pode perder de vista a formação integral do ser humano, pois, embora a integração entre formação geral e profissional seja uma das principais características do Educação de Jovens e Adultos, a realidade revela uma constante luta de educadores para que ela se efetive nas propostas político-pedagógicas para trabalhadores. Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos é marcada por dualidades: entre educação básica e educação profissional, e entre o conceito de trabalho, que hora é amplo, abstrato e hora é técnico e específico.

Esse embate na educação profissional, segundo Frigoto et al. (2005), ocorre principalmente na preparação para o mercado de trabalho, em que são reforçadas as técnicas de maneira mecânica, sem a reflexão do trabalho como atividade humana. Separa-se, então, técnica de todo o pensamento e formação humana, que a ela estão intrinsecamente associados; separa-se fazer e pensar. Nesse sentido, em consonância à paulatina construção da integração entre educação e trabalho no PROEJA, busca-se por uma Educação de Jovens e Adultos preocupada com a formação humana e social desses estudantes. Assim, como expressa o Documento Base PROEJA:

O que realmente se pretende é a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação do mercado ou para ele. (Brasil, 2007a, p. 13)

No documento acima referido, entendemos que existem dois pontos a serem discutidos acerca da relação entre educação e trabalho: educação integral e currículo integrado como princípio educativo.

Coelho (2009) remete ao conceito de educação integral como uma concepção de formação humana que preza pelo desenvolvimento integral de capacidades e conhecimentos intelectuais, técnicos, científicos e culturais. Já para Ramos (2005), uma formação integral, como parte da educação profissional, visa, atualmente, à inserção de adultos no mundo do trabalho e na sociedade por meio de uma educação que permita a apropriação da cultura, da ciência e do trabalho.

A educação deve propiciar caminhos e escolhas para a produção da vida. Essa perspectiva educacional, segundo Frigoto, Ciavatta e Ramos (2005), e Ciavatta (2005), atende aos elementos que constituem a formação de um ser humano integral, autônomo e produtor de trabalho e cultura, conhecedor e transformador do mundo, ao invés uma peça que exerça um papel fragmentário na sociedade. Da mesma forma, é uma perspectiva que não atende as exigências de um mercado de trabalho que busca a formação parcial, sujeita às divisões sociais, que preza por indivíduos que atendam mecanicamente às suas necessidades de produção.

No que tange a questão do currículo integrado, Ciavatta (2005) e Ramos (2005), concordam ao afirmar que esse tem por objetivo viabilizar a realização de uma educação integral, sendo, portanto, integrado em conceitos, conteúdos e concepção pedagógica em uma centralidade institucionalizada, que possibilita aos alunos trabalhadores transformar a sociedade em que vivem por meio de uma formação cultural, científica, técnica e tecnológicas de caráter amplo, de cunho crítico e capaz de ajudá-los a se situarem como seres autônomos e políticos. A proposta da integração curricular pretende organizar a escola, de modo a garantir a formação cidadã e a formação técnica. Como destacado por Ciavatta (2005, p. 85):

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar.

Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, esvaziado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológicas e na sua apropriação histórico social.

Assim, entendemos que é importante destacar que o conceito de integração remete tanto a questões teóricas acerca da formação integral do homem, quanto a fatores metodológicos que permeiam a prática pedagógica no campo da Educação de Jovens e Adultos. Uma discussão subsidia a outra, de modo que é importante compreender a gênese da formação integral para que se torne possível e pertinente uma prática integradora, em termos metodológicos e curriculares. Desta forma, segundo Coelho (2009), para abranger a integração como concepção de formação humana é necessário partir da noção de educação integral.

3. O contexto da Educação Integral

Segundo Coelho (2009), em um sentido amplo, a educação integral consiste na formação plena do ser humano, fundamentada no desenvolvimento físico, cognitivo, social e cultural do indivíduo. Está diretamente associada à compreensão do homem como um ser multidimensional, não se limitando a um regime de horas específico instituído nas escolas: pode acontecer em instituições com regime de tempo integral ou não. Dessa forma, Guará (2006, p.16), afirma que:

A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se a ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de homem integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais, culturais e espirituais, resgatando como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano.

Já a escola de tempo integral, segundo Barcelos e Moll (2021), é, efetivamente, a concretização de uma política pública educacional, cujo objetivo, é a extensão do tempo e a ampliação de espaços escolares em uma unidade educacional.

3.1. Educação integral: concepções sócio históricas

Para Coelho (2009, p. 84), atualmente, a expressão educação integral presente no discurso educacional brasileiro objetiva oferecer uma educação ampliada para os sujeitos. No entanto, é preciso observar que esta, é permeada pelas matrizes ideológicas que a construíram social e historicamente. A discussão sobre a formação integral do sujeito surge na antiga civilização grega, pois: “se voltarmos nosso olhar para a Antiguidade, chegaremos à Paideia grega que, unificado aquela formação humana mais completa, já continha o germe do que mais tarde se denominou educação integral – formação do corpo e do espírito.”

3.1.1. A Paideia

De acordo com Jaeger (1995) e Coelho (2009), para os gregos antigos, a educação deveria se voltar para o esclarecimento da vida humana e para as leis que regem as forças corporais e espirituais. Dessa forma, seria possível formar verdadeiros cidadãos, por meio de uma educação voltada para o corpo e espírito, que, ao invés de adestrar, condicionar o sujeito, o tornaria um ser consciente. A Paideia, nesse sentido, era uma concepção de educação plena, um primeiro esforço de uma educação multifacetada. Apesar disso, não pode ser comparada a educação integral contemporânea, mas trata-se de uma primeira aproximação.

Para Jaeger (1995), os princípios humanistas adotados pelos gregos eram uma concepção de mundo que influenciava a educação do homem, visando torná-lo um ser autêntico. Esse era o objetivo principal na Paidéia: formar e valorizar a subjetividade dos indivíduos. Por esta razão, trabalhos como de poetas, artistas, filósofos e educadores eram valorizados. Na opinião do autor, entretanto, as similaridades do período com a contemporaneidade são muito limitadas, como explicado a seguir:

Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, tradição, literatura ou educação; nenhuma delas coincidindo, porém, com o que os gregos entendiam por Paidéia. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global. Para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma só vez. (Jaeger, 1995, p. 7)

Ainda segundo o autor, a educação da antiga Grécia objetivava a formação de um homem do tipo mais elevado, e todo o trabalho desenvolvido estava representado neste alvo. Nesse contexto, a educação grega valorizava vários aspectos da vida humana durante o processo educativo. Compreendia a amplitude humana e o desenvolvimento de suas múltiplas potencialidades, almejando a coletividade,

muito além de uma profissionalização ou adestramento social, afinal, naquele período não havia a fragmentação dos conhecimentos científicos como no tempo presente, uma ruptura que acontece no século 17.

Para Coelho (2009), é possível afirmar que gregos defendiam uma educação global para os cidadãos, que buscava contemplar as diversas possibilidades de desenvolvimento do indivíduo nos âmbitos cognitivo, físico, afetivo e cultural, embora essa não recebesse o nome de educação integral.

Da educação, neste sentido, distingue-se a formação do homem por meio da criação de um tipo ideal intimamente coerente e claramente definido. Esta formação não é possível sem se oferecer ao espírito uma imagem do homem tal como ele deve ser. A utilidade lhe é indiferente, ou pelo menos, não é essencial. O que é fundamental nela é a beleza normativa da imagem desejada, do ideal. O contraste entre estes dois aspectos da educação pode ser acompanhado através da história: é componente fundamental da natureza humana. As palavras com que os designamos não tem importância em si, mas é fácil de ver que, ao empregarmos as expressões educação e formação para designar estes sentidos historicamente distintos, educação e formação tem raízes diversas. A formação manifesta-se na formação integral do homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior. Nem um, nem outro nasceram do acaso, mas são antes produtos de uma disciplina consciente. (Jaeger, 1995, p. 24)

A partir de Jaeger (1995) e Coelho (2009), compreende-se a Paidéia como o início do que viria a se desenvolver como a educação integral posteriormente. Por outro lado, a educação grega não era acessível a todos, mas direcionada a determinados grupos sociais, não se concretizando imediatamente na forma de Instituição pública escolar.

Conforme podemos constatar, há, na concepção grega de formação humana, uma espécie de igualdade entre as reflexões e as ações que constituem essa formação, sejam elas intelectuais, físicas, metafísicas, estéticas ou éticas. Em outras palavras, há um sentido de completude que forma, de modo integral, o Ser do que é humano e que não se descola de uma visão social de mundo. (Coelho, 2009, p. 85)

3.1.2. Revolução Francesa

Segundo Coelho (2009), após o período da Paidéia, a temática da formação integral cai no esquecimento, reaparecendo no final do século 18.

Durante séculos, a formação humana – mais ampla ou menos ampla – deixou de ser ponto de reflexão e/ou debate mais aprofundado. Afinal, a educação formal – conforme a concebemos hoje – não estava ainda materializada em Instituições públicas que atendessem a todos, indistintamente. (Coelho, 2009, p. 86)

Segundo Silva (2007), Boto (2003) e Maciel et al. (2020), o assunto volta a ganhar destaque no contexto da Revolução Francesa e do aparecimento da escola pública, instaurada pelos jacobinos. O grupo político já se atentava para o desenvolvimento das faculdades físicas, intelectuais e morais de cada indivíduo. Segundo os autores, é na França, mais do que em qualquer outro lugar, que a discussão da escola pública, toma a forma de um grande debate porque se faz junto à luta de classes, em uma fase difícil de consolidação da República francesa, processo que culminaria na Revolução.

Foi no século 18, mais precisamente com a Revolução Francesa e a constituição da escola pública, que a educação integral voltou à cena, desta vez concretizada sob a perspectiva jacobina de formação do homem completo. Nesta conjuntura, há dois pontos que precisam ser ressaltados: o primeiro, de que o período constitui a Instituição pública de ensino – a escola – como locus privilegiado desse trabalho educativo; o segundo, de que é evidente que essa completude contém elementos propostos anteriormente, desde a Paidéia, mas também descarta, ou pelo menos olvida outros que o pensamento anarquista, construído ao longo dos séculos 18, 19 e 20, vai trazer à tona e tornar relevantes como, por exemplo, a dimensão estética dessa formação completa. (Coelho, 2009, p. 86)

Conforme Silva (2007) e Boto (2003), a França do século 18 vivia um regime absolutista, onde o rei tinha o poder sobre a economia, a justiça, a política e a religião do povo. A sociedade era altamente hierarquizada, e o clero era o grupo mais poderoso, tinha o privilégio de não pagar impostos, abaixo estavam a família real e membros da nobreza. Na base estava o grupo formado por trabalhadores, camponeses e burgueses. Era com a força laboral da base e os altos impostos pagos à coroa que as demais camadas sociais eram sustentadas. A vida dos trabalhadores e camponeses era de extrema miséria, e eles desejavam melhorias nas condições de vida e trabalho. A burguesia, mesmo tendo melhores condições sociais, aspirava por maior participação política, autonomia nas questões comerciais e liberdade econômica.

De acordo com Marciel et al. (2020), a Revolução Francesa foi, então, burguesa e democrática. Burguesa porque foi liderada pela burguesia, apesar do grupo ser bastante heterogêneo e apresentar

atuações diversas. Democrática, porque contou com o apoio das camadas populares. Como resultado de todas as lutas e alianças de classes travadas durante o período da Revolução, surge um novo modo de vida, que substitui definitivamente o sistema de produção feudal pelo capitalista e reduz o poder social e econômico da monarquia, da nobreza e do clero.

Para Boto (2003), neste momento de transformações, o liberalismo passou a ganhar destaque, principalmente porque o pensamento liberal foi eficiente ao promover mecanismos viáveis para o novo capitalismo mundial, tendo significativa aceitação das elites e do resto da população. A adoção do liberalismo como filosofia econômica anunciava uma mudança política, em que o uso da razão, fundamento iluminista, seria a estratégia a ser seguida para o progresso nos novos tempos. Portanto, o conhecimento era de extrema importância para o ideário liberal, bem como a necessária assistência do Estado burguês, que se fortaleceu no período. Por fim, o novo cenário culminou numa crescente valorização da educação.

Para Silva (2007), no pensamento liberal, a riqueza é fruto do trabalho, não do privilégio de pertencer à nobreza. Nesse sentido, as desigualdades entre as classes passaram a ser justificadas pelas produções e capacidades intelectuais, físicas e morais dos indivíduos. No que tange a educação, existia uma preocupação com cada indivíduo e com seu desenvolvimento integral. A partir desta concepção de formação integral, propunha-se uma educação pautada no desenvolvimento das múltiplas faculdades do homem.

Segundo Boto (2003), com todas as mudanças, era necessário garantir o acesso à educação a toda a população, e não somente as classes nobres, uma vez que foi através da ação do terceiro estado que a revolução foi instaurada. Assim, com o objetivo de consolidar seu projeto hegemônico, a burguesia se apropriou da ideia de escola pública, a fim de redefini-la e convertê-la em um instrumento de disseminação de sua filosofia. A Instituição organizada de acordo com os princípios burgueses viria a assegurar e defender os interesses da classe diante das possíveis crises do capital. A burguesia objetivava, com a Revolução, atingir a igualdade de direitos entre as diferentes classes, o que incluía o acesso às oportunidades de formação.

3.1.3. Movimento Anarquista

De acordo com Coelho (2009), Gallo (1990), Silva (2011) e Moraes e Nadal (2017), na vertente político-filosófica anarquista, desenvolvida por Bakunin e Proudhon, também se observa a preocupação com a formação integral na educação. No período de ascensão do movimento político, coube ao

pedagogo Paul Robin, a sistematização e implantação de uma prática pedagógica alicerçada no conceito de educação integral na perspectiva anarquista.

É com Bakunin e Proudhon, entre outros pensadores do movimento anarquista, que se estabelecem bases político-ideológicas para a educação integral forjada pelos ideais libertários: igualdade, liberdade e autonomia são algumas das categorias que fundam o arcabouço filosófico e educativo dessa forma de pensar e agir. Com Paul Robin, Ferrér y Guardia e Sebastien Faure, essas bases são experienciadas no cotidiano de instituições escolares que esses educadores libertários criaram e dirigiram. (Coelho, 2009, p. 86)

Para Silva (2011) e Moraes e Nadal (2017), o anarquismo, como ideologia política, objetivava a mudança de valores, visando consolidar uma revolução social que promova a igualdade e a liberdade (essa proposta se aproxima do descrito nos documentos que fundamentam o PROEJA). Naquele contexto, a educação era o meio necessário para transformar a consciência humana e desenvolver mentes livres, que contribuiriam para a construção de uma sociedade libertária. Em suma, a ideologia anarquista via na educação, a possibilidade de superação do sistema político-ideológico vigente, que deveria ser superado e substituído por uma sociedade livre da exploração. Dessa forma, a educação sempre teve destaque, por ser um meio de alcançar os objetivos do movimento. De acordo com Gallo (1990), o movimento defendia a oferta de uma educação completa para a classe operária para que essa pudesse deixar de ser dominada pelas classes mais elevadas. A concepção de educação integral na ótica dos teóricos anarquistas, apresentava um caráter crítico-emancipador.

A Educação Integral é o caminho para a superação da exploração social, e um passo para a transformação social, pois pretende educar o homem sem separar o trabalho manual do trabalho intelectual. Pretende desenvolver as faculdades intelectuais, mas também desenvolver as atividades físicas, harmonizando-as. E, além de tudo isso, pretende fornecer também aquilo que os anarquistas chamam de uma educação moral, que, como já sabemos, nada mais é do que uma formação para a vida social, uma educação para a vivência da liberdade em meio a liberdade de todos, da liberdade social. (Gallo, 1990, p.183)

De acordo com Silva (2011), a educação integral tem muita relevância para o movimento anarquista. É através dela que se desenvolvem as capacidades críticas do homem, tornando-o capaz de resistir à exploração do capital. A emancipação dos indivíduos era fundamental para que fosse possível a reivindicação política pelos proletários. Por esse motivo, a escola deveria ser integral e de amplo acesso.

Baseando-se nos fundamentos e práticas do educador Paul Robin (1837-1912), Gallo (1990, p. 190), afirma que, para os anarquistas, a educação integral: “pode ser dividida em duas fases distintas. Estas duas fases têm relação com a idade e o nível de conhecimento da criança. Metodologicamente, a primeira fase deve ser muito mais prática, enquanto a segunda é mais teórica.” A primeira fase corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental, e a segunda, aos anos finais. Na primeira fase os conhecimentos são transmitidos a partir do instigar, da curiosidade, do trabalho com os sentidos, a comunicação e as linguagens. Nesse período é importante que atividades manuais e intelectuais sejam integradas, fazendo uso de jogos e atividades como música, escultura, pintura, literatura, importantes para o desenvolvimento do prazer estético, da produção artística, das percepções sensitivas e habilidades manuais e corporais. Tais recomendações apontam para a perspectiva de educação integral e do desenvolvimento de habilidades múltiplas.

Diante do exposto, é possível observar que o modelo educacional defendido pelo movimento anarquista, apresentava a idéia da educação integral, como uma estratégia pensada para disseminar o ideário do anarquismo, objetivando a transformação social e política, baseados em valores como cooperação, fraternidade, justiça e liberdade para a construção de uma nova moral social.

3.1.4. A formação humana segundo Karl Marx e Friedrich Engels

Durante o século 19, ganhou força o pensamento comunista, encabeçado pelos intelectuais alemães Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), autores do Manifesto Comunista. O comunismo objetivava uma sociedade sem divisões de classes ou propriedades privadas dos meios de produção. Refletindo a situação da sociedade da época, constataram que a formação e a educação oferecidas à população tinham bases mecânicas, técnicas em excesso, sendo desconectada dos reais propósitos da vida. Acreditavam que essa formação era alienante por ser centrada apenas no desenvolvimento das capacidades voltadas ao trabalho.

De acordo com Manacorda (2007), a questão da educação aparece, por um lado, na crítica à sua perspectiva unilateral, na divisão social do trabalho, e na alienação humana resultante das relações sociais e de trabalho desenvolvidas no contexto do capitalismo. Por outro lado, o cenário constatado era uma prova da necessidade da reivindicação de direitos, da luta pela superação do modo de produção do capital e da implementação de um modelo educacional que afirmasse valores de justiça, solidariedade, cooperação e igualdade.

É relevante apontar a importância da educação para o movimento, embora: “Marx e Engels nunca escreveram um texto – folheto, livro ou artigo – dedicado exclusivamente ao tema ensino da Educação.”

(Marx e Engels, 2004, p. 9). Na verdade, o conceito de educação integral não consta nos escritos dos autores, que abordaram assuntos como economia e política. Porém, a partir de seu legado, os preceitos da formação integral, como a politecnicidade e a formação omnilateral, ganham força. Pensar numa formação mais ampla do sujeito direciona reflexões sobre a realidade social e as relações de trabalho, próprias dos princípios marxistas.

De acordo com Frigoto (2012b), a proposta educacional defendida pelo movimento marxista é uma contraposição à perspectiva de uma sociedade dominada pelo ideário burguês. A educação nos moldes marxistas formaria trabalhadores capacitados, mas também lhe daria conhecimento a respeito dos processos de produção, incentivando o desenvolvimento coletivo, a emancipação intelectual e o enfrentamento ao capitalismo. Ainda segundo o autor, Marx sinaliza três conceitos relativos à formação integral: *o Trabalho (grifo nosso)* como princípio educativo ligado a formação do caráter e a produção de seus meios de vida (em oposição a exploração); *a formação humana omnilateral (grifo nosso)*, ligada ao desenvolvimento de todas as dimensões e faculdades humanas, oposta à visão unidimensional da educação a serviço do capital; e *a Educação politécnica (grifo nosso)* ou tecnológica, relacionada ao processo de produção e ao trabalho, com o objetivo de otimizar o tempo gasto para atender às necessidades sociais e ampliar o tempo livre de fruição e criatividade dos sujeitos, permitindo o desenvolvimento amplo.

O caráter revolucionário da escola, no ventre das atuais adversas e contraditórias relações sociais, constitui-se na medida pela qual o processo pedagógico, no conteúdo, no método e na forma, permite às crianças, jovens e adultos irem se apropriando daquilo que Marx entende por cientificidade do saber. Trata-se do saber que implica um método materialista histórico dialético que supere as formas fragmentárias, funcionalistas, pragmáticas e utilitaristas da ciência burguesa, a qual separa os objetos de conhecimento das mediações e conexões que os constituem, uma 'ciência' que pode revelar as disfunções da realidade, mas não consegue explicar o que as produz. (Frigoto, 2012a, p. 272)

Como afirma Frigoto (2012a), a escola terá um papel revolucionário à medida que construa, por um método materialista histórico dialético, as bases científicas que permitem compreender as relações sociais. Estas serão bases para uma práxis revolucionária, de enfrentamento das estruturas de exploração. É nestas práxis e na luta política que se forjam a identidade e consciência de classe. Compreende-se que o papel do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos é garantir o acesso democrático e universal ao conhecimento.

Não há outra maneira de o indivíduo humano formar-se e desenvolver-se como ser genérico senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, o trabalho. (Saviani e Duarte, 2012, p. 22)

Dessa forma, a educação politécnica: “diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (Saviani, 2003, p. 140). A politecnicia, para Frigoto (2012b), ingressa no pensamento marxista por meio da formação omnilateral do sujeito, e é o resultado da necessidade de desenvolver as forças produtivas do homem, em um sistema capitalista, bem como, a sua consciência para a luta contra as relações de exploração desse mesmo sistema.

Com a formação omnilateral o homem poderia integrar o mundo do trabalho e ainda compreender o contexto em que se insere, não estando sujeito ao adestramento ou alienação. Seria um sujeito crítico de seu próprio trabalho, bem como da realidade que o cerca. De acordo com Saviani e Duarte (2012), formar o ser humano integralmente, significa, ir além da finalidade escolar: corresponde a um projeto amplo voltado para o convívio e as relações sociais.

Nesta perspectiva, o PROEJA, visa o desenvolvimento da cidadania em meio a sociedade capitalista contemporânea, e é uma política educacional que busca qualificar para o trabalho e promover justiça social, objetivando que a formação humana não seja subordinada às leis do mercado, mas que dê autonomia e desenvolva o senso crítico dos alunos.

4. Educação Integral no Brasil

De acordo com Saviani (2013), o fim do século 19 e meados do século 20 no Brasil, foram marcados duplamente pelo poder da oligarquia e pela inquietação social. As campanhas presidenciais, o alastramento das incursões armadas, as lutas reivindicatórias e o avanço da indústria são alguns exemplos de acontecimentos do período. Também se observa o surgimento da burguesia e do proletariado, somado ao grande fluxo de imigrantes europeus. Todo o contexto favorece a disseminação do pensamento libertário e do anarquismo no país. Também se desenvolve a pedagogia contra-hegemônica, formulada por intelectuais ligados aos projetos dos movimentos sociais populares, que propunham quatro pontos básicos: 1- ajuda econômica às crianças pobres; 2- aberturas de escolas profissionais; 3- melhoria da situação do magistério primário; e 4- subvenção às bibliotecas populares.

Nesse cenário, segundo Coelho (2009), a educação integral surge no Brasil sofrendo forte influência dos movimentos sociais da época. O País vivia uma efervescência política, pois coexistiam diferentes movimentos e ideologias. Por esta razão, os debates sobre a educação eram bastante diversificados. Apesar disso, a educação integral, era um consenso entre os variados grupos, como os católicos, integralistas, anarquistas e liberais. É em meio aos debates e as diferentes formas de educação integral desenvolvidas por cada grupo, que a educação integral ganha força e se desenvolve.

4.1. Experiência da Educação integral do Movimento Anarquista no Brasil

De acordo com Gallo (2012), a questão da educação sempre foi central nos projetos anarquistas. Vista como teoria social comprometida não apenas como uma forma de criticar o sistema vigente, buscavam uma transformação social. Por isso, os anarquistas viam nos processos educativos um caminho estratégico para um processo mais amplo de transformação social.

Para Gallo (2012) e Moraes et al. (2013), a importância atribuída à educação era observável tanto em relação aos aspectos formais da escola institucionalizada, como também à educação informal, realizada pelo conjunto social: o teatro, a imprensa, sindicatos, associações operárias, entre outros. Completamente dissociada dos interesses das classes dirigentes, a pedagógica libertária buscava direcionar o ensino para a construção de um novo homem e de uma nova sociedade.

Os anarquistas pensaram a educação de uma maneira ampla. Não apenas a educação escolar, mas múltiplos processos formativos, seja das crianças, seja dos adultos trabalhadores. Assim, vemos, como parte dos processos educativos, cursos para adultos, palestras, seminários, ciclos de conferências, mas também um forte investimento em uma imprensa libertária, com a publicação de jornais e revistas, livros e panfletos a serem distribuídos da maneira mais ampla possível. Vemos ainda o teatro como instrumento importante de educação, de certa forma recuperando o sentido social e formativo que as tragédias encenadas em praça pública tinham para os antigos gregos. As festas e manifestações coletivas complementavam esses esforços de educar as mentalidades, construindo uma outra forma de vida orientada pela solidariedade, pela liberdade, pela não exploração. (Gallo, 2012, p.170)

Para Gallo (2012), o pensamento libertário, o capitalismo, o Estado e a Igreja reproduziam um ideário ultrapassado e opressor que deveria ser deposto em nome do pensamento anarquista-comunista. No Brasil, as ações educacionais do movimento anarquista se concentram no Estado de São Paulo, e

essas foram intituladas como Escolas Modernas, estabelecendo-se em dois bairros da capital da cidade, Belenzinho e Brás. Elas eram dirigidas por João Penteadado e Adelino Pinho. E, segundo Moraes et al. (2013), as Escolas Modernas (1912-1960), tinham como premissa a liberdade da criança contra o sistema moral imposto pela sociedade, pretendendo, para isso, desenvolver a inteligência e o caráter. Assim, o objetivo da escola era transformar crianças em adultos emancipados, capazes de refletir, e que não se curvaram à dominância e a exploração do pensamento hegemônico. A educação feminina também era vista como igualmente importante e se dava em conjunto com os meninos, sem nenhuma diferenciação em relação ao conteúdo.

A Escola Moderna do Brás foi criada em 1913, tendo como base os métodos racionalistas e o indutivo. No seu currículo estavam dispostos os componentes: leitura, caligrafia, gramática, aritmética, geometria, geografia, botânica, zoologia, mineralogia, física, química, fisiologia, história e desenho, somados a “educação artística intelectual e moral, conhecimento de tudo quanto nos rodeia; conhecimento das ciências e das artes; sentimento do belo, do verdadeiro e do real, desenvolvimento e compreensão sem esforço e por iniciativa própria.” (Moraes et al. 2013, p. 63)

As concepções educacionais da Escola Moderna partiam do ponto de que todos os seres humanos eram igualmente capazes de desenvolver aptidões intelectuais, desde que, tivessem as mesmas condições de acesso e permanência a um ambiente escolar. Moraes et al. (2013, p. 65) explicitam o caráter multidisciplinar da escola:

João Penteadado também considerava os jogos e as práticas esportivas de grande importância para a educação, criando condições para que tais atividades ocorressem na escola que dirigia. Além disso, criou instituições complementares que proporcionaram uma gama bastante variada de práticas escolares: o grêmio estudantil, o cine educativo, o teatro educativo e a biblioteca escolar. Tais instrumentos eram destinados aos alunos, mas permitiam também a participação de outras pessoas, como ex-alunos e moradores do bairro que não eram alunos.

Assim, sustentados nos autores acima citados, as práticas das Escolas Modernas de São Paulo, poderiam ser apontadas como as primeiras experiências de educação integral no Brasil, entendendo-se que a formação do homem integral, estava vinculada a um projeto de transformação social, visando a implantação de uma educação integral pautada na ciência, no respeito e na solidariedade, abrindo caminho para construir um novo tipo de homem e sociedade.

4.2. Experiência de Educação Integral do Movimento Integralista no Brasil

Os integralistas, assim como os anarquistas, foram outro grupo social responsável pela popularização da educação integral no Brasil. “O integralismo aparece como mais uma possibilidade, e dentro desse movimento, a escola emerge como locus de consolidação de seus fundamentos para a educação integral.” (Coelho, 2005, p.85)

Segundo Coelho (2005 e 2009), no Movimento Integralista, a defesa pela formação integral encontrava-se tanto nas obras de Plínio Salgado como nos escritos elaborados por outros militantes do integralismo. Para o grupo, as bases da Educação Integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico, e a disciplina, numa perspectiva política conservadora. O movimento construía uma imagem idealizada da instituição educativa, voltada para a formação das dimensões intelectual, esportiva, moral, cívica e do trabalho dos sujeitos. A escola, naquele período, era concebida como prolongamento do lar, e na visão dos integralistas, deveria estar alicerçada na tríade: Deus, Pátria e Família. Grande parte dessas Instituições concentrava-se no Rio de Janeiro e costumavam atender pessoas que passavam pelo processo de alfabetização. Entretanto, a ação do movimento não se limitava ao campo educacional, estendendo-se para as áreas da saúde e do esporte.

Podemos afirmar que havia, no movimento integralista, um cuidado especial com a educação, vista como possibilidade de transformação de mentes e corpos. E esse cuidado traduzia-se em uma concepção integral, expressão que se funda o próprio movimento e que se constitui também como natureza das práticas que o consolidam. (Coelho, 2005, p.85)

As críticas ao projeto integralista de educação são muitas. Algumas delas são: o fato de a educação estar a serviço dos projetos e necessidades do Estado, formando o indivíduo para servir a ordem social, a tendência ao privatismo e a educação integral como ação doutrinária.

A educação integral tinha, para os Integralistas, o sentido básico de ação doutrinária, posto que entendiam formação como um processo de conversão a uma verdade já estabelecida. Em síntese, eram a concepção doutrinária e, dentro dela, a incorporação da dimensão religiosa à educação escolar as características específicas da educação integral, tal como a entendia o movimento Integralista. (Cavaliere, 2010, p. 250)

A concepção de educação integral dos integralistas, apesar de diferente da educação integral defendida pelos anarquistas, ainda tinha a preocupação de formar as variadas dimensões do ser humano. Para Cavaliere (2010, p. 249), os documentos doutrinários do movimento postulavam que: “a

educação escolar das massas não se limitava à alfabetização, mas visava elevar o nível cultural da população, envolvendo aspectos físicos, intelectuais, cívicos e espirituais da formação dos indivíduos”. O movimento tinha como lema a educação integral para o homem integral.

4.3. O Manifesto dos Pioneiros

De acordo com Marçal Ribeiro (1993), Azevedo et al. (2006) e Coelho (2009), no ano de 1932, um grupo de intelectuais com diferentes ideologias se uniu para escrever um manifesto que objetivava romper com velhos paradigmas, buscando instituir mudanças na educação. O principal escrito acerca do movimento escolanovista no Brasil é intitulado *O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo* (grifo nosso), uma reivindicação em prol da renovação da educação nacional.

A situação política confusa neste início de década, a insatisfação das massas, o descontentamento de setores políticos, levam o governo federal a não tomar medidas imediatas que visassem uma organização de plano de governo. E a demora de tomada de medidas no campo educacional leva o descontentamento àqueles educadores que participaram das reformas na década de 20, os quais assinam, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. (Marçal Ribeiro, 1993, p. 21)

O documento, segundo Azevedo et al. (2006), ressaltou a importância de organizar e desenvolver ações educacionais que contribuam para o desenvolvimento integral do ser humano (de ambos os sexos), pois todo indivíduo tem o direito a uma educação integral, que deveria ser oferecida pelo Estado. Esse processo de formação integral do ser humano requeria grande comprometimento e apoio político, afinal, era preciso que as instâncias governamentais desse meios dignos de trabalho para os profissionais da educação, estimulando-os em um ambiente dinâmico e promotor de íntimo diálogo com a realidade local. Acreditava-se também numa educação que proporcionasse as mesmas possibilidades educacionais e de desenvolvimento de capacidades, independentemente do grupo social do indivíduo.

À luz dessas verdades e sob a inspiração de novos ideais de educação, é que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional, que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nestes últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político-sociais a solução dos problemas escolares. Não foram ataques injustos que abalaram o prestígio das instituições antigas; foram essas instituições, criações artificiais ou deformadas pelo egoísmo e pela rotina, a que serviram

de abrigo, que tornaram inevitáveis os ataques contra elas. (O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, 2006, p. 189)

Os escolanovistas do século 20, apresentam uma perspectiva pedagógica diferente da defendida por grupos mais conservadores: a educação era para todos, sem distinções. Era uma resposta a situação educacional do País, que deixava muitos setores da sociedade insatisfeitos. O currículo escolar defendido pelos pioneiros abrangia atividades intelectuais, artísticas, profissionais, físicas e de saúde, baseadas na “formação para o progresso, para o desenvolvimento da civilização técnica e industrial, aspectos político-desenvolvimentistas.” (Coelho, 2009, p. 89). Para os reformadores, a escola deveria ser um espaço de garantido acesso pela sua gratuidade, integralidade e obrigatoriedade.

As novas ideias em educação questionavam o enfoque pedagógico até então centrado na tradição, na cultura intelectual e abstrata, na autoridade, na obediência, no esforço e na concorrência. Para os reformistas, a educação deveria assumir-se como fator constituinte de um mundo moderno e democrático, em torno do progresso, da liberdade, da iniciativa, da autodisciplina, do interesse e da cooperação. As reformas nas instituições escolares visavam à retomada da unidade entre aprendizagem e educação, rompida a partir do início da era moderna, pela própria escolarização, e buscavam religar a educação à vida. (Cavaliere, 2002, p. 252)

O Manifesto foi um importante marco na educação brasileira, trazendo para o País novas técnicas pedagógicas, ideias e disseminando a filosofia educacional de John Dewey, filósofo e pedagogo de grande relevância, mas que ainda não era amplamente conhecido no Brasil. Dessa forma, o movimento escolanovista, aliado à ação de educadores e intelectuais como Fernando de Azevedo (1894-1974), Anísio Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970), Roque Espencer Maciel de Barros (1927-1999) e Cecília Meireles (1901-1964), contribuiu grandemente para a ampliação da educação integral no País. “A educação que, dando ao povo a consciência de si mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a identidade da consciência nacional, na sua comunhão íntima com a consciência humana.” (Azevedo et al., 2006, p. 203)

4.4. Experiência de Educação Integral de Anísio Teixeira: Escola Carneiro Ribeiro

Nesta etapa destacamos as concepções e ideias de Anísio Teixeira, tendo em vista seu papel na implementação de escolas de educação integral no Brasil e suas contribuições para a consolidação e desenvolvimento do próprio sistema educacional do País.

Até a década de 1930 a concepção de educação integral que vigorou no pensamento de grande parte dos grupos políticos e ideológicos do País estava muito atrelada a educação grega. E é só ao fim dos anos 20 que os Pioneiros da Educação e a obra de Teixeira passam a idealizar, planejar suas ações e movimentos em direção à ideia de uma educação escolar de funções ampliadas e tempo integral. (Cavaliere, 2010, p. 250)

Cavaliere (2010) e Bergo e Ramos (2016), afirmam, que para que essa proposta curricular fosse possível de ser executada, era preciso fomentar a formação de uma nova mentalidade sobre a escola, começando pela organização do trabalho pedagógico, do tempo e da gestão escolar. Segundo os autores, Anísio Teixeira, desde sua primeira função como gestor público, já arquitetava as mudanças a serem realizadas no campo da educação escolar. Dessa forma, em 1950 implementou na Bahia o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, dando forma concreta a seus ideais para a educação. A educação escolar postulada por Teixeira tinha por base um currículo bastante diversificado se comparado ao adotado pelas escolas do mesmo período. Abrangia várias áreas do conhecimento científico como língua, matemática, ciências sociais; educação profissionalizante e a educação corporal.

Segundo Bergo e Ramos (2016), nesse modelo de escola as atividades curriculares eram realizadas em dois momentos: escolas-classe no turno básico, e Escolas-Parque no contraturno. Isso ocorria pois, segundo o idealizador, não seria possível em um único turno abranger todas as dimensões da formação do indivíduo. Com todas as ressalvas, pode-se dizer que a Escola Carneiro Ribeiro inaugura, no Brasil, a Escola com formação integral e em Tempo Integral.

4.5. Experiência de educação integral de Darcy Ribeiro: Centros Integrados de Educação Pública (CIEP)

Segundo Paro et al. (1988) e Cavalieri (2000), na década de 80, inspirado pelas Escola-Parque, Darcy Ribeiro, na época Secretário de Educação do Rio de Janeiro, idealizou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP) no governo de Leonel Brizola. Os processos de implantação desses Centros se estenderam pelas duas gestões do governador (1983-1986 e 1991-1994), sendo planejados como iniciativa voltada ao campo da educação, que apresentava sérios problemas. As altas taxas de reprovação

e evasão comprovavam que o modelo de escola daquele período não era adequado para atender às grandes massas, acometidas pela pobreza e exclusão social. Os CIEPs reacenderam o debate sobre a necessidade de um programa de Educação Integral e tentaram solucionar os problemas do ensino público do período. Mesmo tendo o objetivo de proporcionar uma educação que incluísse esporte, cultura, assistência social e segurança alimentar aos estudantes das escolas públicas, o programa ficou mais conhecido pela ampliação de jornada de permanência na escola.

O CIEP se propõe como uma 'escola casa' que pretende respeitar os direitos das crianças. Assumindo como verdadeiros alguns dos supostos fatores pelos quais os alunos não permanecem nas escolas ou não obtêm rendimento adequado (desnutrição, dificuldades para a aquisição de material escolar, doenças infecciosas, deficiências de saúde – problemas dentários, visuais e auditivos), o CIEP se propõe superar esses obstáculos mediante programas de alimentação, subsídios aos pais e programas de atendimento médico-odontológico, de modo que os alunos tenham as melhores condições para aprender. O discurso oficial não considera essa política paternalista, mas realista. (Paro et al, 1988, p. 20)

De acordo com Cavalieri (2000), os CIEPs, tal como projetados por Darcy Ribeiro, funcionavam de 8 da manhã às 5 da tarde. Cada unidade era dividida em três blocos. No principal ficavam as salas de aula, centro médico, cozinha, refeitório e um grande pátio coberto. No segundo bloco localizava-se o ginásio com vestiário e quadra polivalente (também poderia ser utilizada para apresentações teatrais, shows, etc.). Já no terceiro bloco, a biblioteca e alojamentos para alunos residentes. Ainda segundo o projeto original, contariam com professores de Educação Física, artes, estudo dirigido, teleeducação e animadores culturais.

Enquanto Anísio Teixeira pensou em um espaço escolar bipartido - escolas-classe e escolas-parque - para agregar as atividades que compunham sua concepção de formação completa, Darcy Ribeiro, nos CIEPs, procurou congregá-las no mesmo espaço, situação que promove maior integração entre as atividades educativas desenvolvidas pela escola, bem como possibilita entendê-las – todas – como componentes curriculares inerentes a essa formação do aluno nesse espaço escola. (Coelho, 2009, p. 92)

Esta forma de composição do currículo escolar traduzia a natureza do programa, bem como sua intenção de causar um impacto social. O projeto concebia escolas com funções ampliadas, que

contemplavam atividades de educação, esporte, lazer, cultura e assistência social, organizadas justamente para atender à demanda curricular, diferenciando-se das escolas regulares. “O horário integral, a concepção de educação integral, a preocupação com a relação da escola com as famílias e a comunidade, o entendimento da cultura como aspecto indissociável da educação escolar [eram] pontos centrais na proposta dos CIEPs.” (Cavaliere, 2000, p.4)

Na proposta pedagógica do projeto, é dada ênfase à bagagem cultural que os alunos possuíam. Este conhecimento deveria ser usado, aproveitado a favor do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a participação da comunidade era indispensável. Nesse sentido, era papel do professor articular os conhecimentos formais e informais dos alunos, estabelecer uma conexão entre teoria e prática, escola e comunidade. Já que toda aprendizagem deveria partir da vivência do aluno, sua premissa principal, segundo Paro et al. (1988), era respeitar seus alunos, suas origens, suas formas de se expressar, o conteúdo de suas falas, suas referências culturais e afetivas. Dessa forma, os estudantes teriam uma boa autoestima e uma relação de confiança para com a escola, se desenvolvendo e adquirindo capacidade de analisar criticamente e transformar a realidade que os cercavam.

4.6. Experiência de educação integral: Programas de Formação Integral da Criança (PROFIC)

Segundo Giovanni e Souza (1999) e Fonseca (1986), outra iniciativa governamental de educação em tempo integral foi o Programa de Formação Integral à criança (PROFIC). O documento foi publicado em 1986 pelo Diário Oficial do Estado de São Paulo publicou, Decreto n.º 25469, que institui o Programa de Formação Integral da Criança. A experiência durou sete anos, de 1986 a 1993, sendo idealizado de maneira a integrar as Secretarias de Saúde, Promoção Social, Trabalho, Cultura, Esportes e Turismo, o que o diferenciou de projetos precedentes ou contemporâneos.

De acordo com os autores acima citados o PROFIC, no conjunto de suas atividades, visou amenizar as problemáticas do sistema educacional do Brasil, incidindo principalmente sobre as questões socioeconômicas dos alunos. Atuava como política de acolhimento, proteção e assistência social às crianças mais pobres. Almejava transformar a escola para além do espaço de instrução e alfabetização, para que se tornasse também um espaço de formação e atenção integral à criança, com ampliação das funções educativas, curriculares e do tempo de permanência na escola.

Como afirmado por Giovanni e Souza (1999), a proposta de uma educação em tempo integral era justificada, principalmente, pela necessidade de corresponder a política de proteção e assistência social direcionada às crianças e adolescente, a qual buscava minimizar o problema do menor abandonado e

dos pais que não tinham com quem deixar seus filhos para poderem trabalhar. Nesse sentido, o PROFIC tornou-se, no contraturno, uma espécie de Instituição de acolhimento, proteção e cuidados com a criança. Com a mudança de políticas públicas, porém, o programa passou por várias alterações, até ser abandonado por não conseguir atender plenamente seus objetivos. Ao final, limitou-se ao reforço alimentar, sem contemplar os projetos educacionais que pretendia.

4.7. Experiência de educação integral: Projeto Mais Educação

De acordo com Leclerc e Moll (2012), o governo federal criou em 2007 o Programa Mais Educação (PME) para induzir todo o sistema público de ensino a aderir à política de educação integral. O programa foi inspirado pelo conceito de Bairro-Escola criado pela Associação Cidade Escola Aprendiz, e aprofundado como política pública pelos municípios de Nova Iguaçu (RJ) e Belo Horizonte (MG). O programa tinha a finalidade de contribuir para a melhoria na aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens matriculados em escola pública por meio da ampliação do tempo de permanência na escola.

A ampliação da jornada escolar preconizada pelo programa era relevante por permitir que os alunos pudessem usufruir de uma formação que englobasse diversas frentes, oportunizando o desenvolvimento “físico, cognitivo, afetivo, político e moral e o que pudesse incidir na superação das desigualdades sociais mantidas, se não reforçados pela cultura escolar.” (Leclerc e Moll, 2012, p. 95). Entretanto, apenas a ampliação da jornada escolar não efetivam a concretização da educação integral. Afinal, se as atividades do contraturno propostas pelo programa não fossem vinculadas a um projeto de currículo escolar, seriam vistas apenas como justificativa para a permanência dos alunos na escola, ao invés de causar um impacto positivo e ter relevância na formação global do sujeito (objetivo primeiro da educação integral).

Já em 2016, conforme Barcelos e Moll (2021), o cenário político brasileiro sofreu profundas mudanças, acarretando em alterações também no Programa. Assim, o Ministério da Educação anuncia um novo formato para o projeto, que passou a se chamar Novo Programa Mais Educação (NPME), instituído pela Portaria nº 1.114 de 10 de outubro de 2016. Segundo as autoras, se comparado à versão anterior, o propósito de elevação da aprendizagem dos alunos demonstra uma visão reducionista e fragmentada de educação, que prima pela eficiência, avaliação e quantificação do conteúdo aprendido. Não há reconhecimento do aluno como ser plural, estando, assim, distante dos ideais de educação integral.

Podemos compreender que as experiências da educação integral no Brasil, evidenciam uma realidade que demonstra o quanto a mesma sofreu com os movimentos pendulares e as

descontinuidades de proposições. O que nos parece evidente na maioria dos programas implementados no País, foi a existência de uma política de governo, e não de Estado, uma vez que não houve continuidade para além dos mandatos, e se revelou vulnerável às questões orçamentárias e administrativas.

Portanto, entendemos que para a educação integral se efetive nas escolas, na perspectiva da formação do sujeito em sua condição multifacetada, é necessário que as atividades ali propostas e desenvolvidas assegurem aos sujeitos o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, envolvendo aspectos cognitivos, físicos e sociais, garantindo a eles o acesso, permanência e oportunidade educacional diversificada e integrada, independente da condição econômica, cultural e étnica. Além disso, é preciso assegurar uma política de governo e se criar uma proposta pedagógica coerente, de maneira que o ensino, que se pretende, não se torne algo fragmentado e distante do idealizado.

5. Alguns estudos sobre a Educação Física no ensino médio integrado modalidade PROEJA nos Institutos Federais de Educação

Para tomarmos conhecimento sobre a produção acadêmica a respeito do foco da investigação desta pesquisa, realizamos o levantamento de estudos sobre a Educação Física no PROEJA no Banco de Teses e Dissertações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Além disso, também foram levantados artigos publicados em algumas revistas acadêmicas do Brasil, a saber: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos; Revista Brasileira de Ciências do Esporte; Revista Movimento; Revista Pensar a Prática; Revista Trabalho Necessário; Revista Motrivivência e Revista Holos. Tais periódicos foram selecionados pela relevância que apresentam em suas respectivas áreas. Ressalta-se ainda, que não é o intuito desta sessão tecer críticas ou considerações sobre as pesquisas, e sim identificar aquelas que possibilitem um diálogo profícuo com o estudo proposto.

Durante as buscas, não indicamos uma marco temporal para os estudos pesquisados, utilizamos o descritor: “Educação Física no PROEJA” e as palavras-chave “Educação Física”, “PROEJA”, “movimento”, “corpo”. No Banco de Teses e Dissertações da CAPES foram selecionadas as pesquisas que continham as mesmas palavras-chave das apontadas até a página 50, totalizando 8 trabalhos. Os autores são: Maciel (2013), Boscatto (2017), Medeiros (2020), Silva (2014), Silveira (2014), Mendonça (2016), Lima (2013) e Carvalho (2017). Após a leitura dos trabalhos levantados, foram identificados quais se aproximavam desta pesquisa, e isso acarretou a exclusão do autor Lima (2013), reduzindo o total para 7 (sete) trabalhos selecionados. Também foram usados os descritores: “Educação Física na Educação de jovens e adultos nos Institutos Federais” (resultados: 2 trabalho de Mestrado e 2 Teses,

sendo 2 no Rio de Janeiro, 1 no Rio Grande do Sul e 1 no Paraná). “Educação Física e proposta curricular nos Institutos Federais” (resultados: 1 Dissertação e 2 trabalhos de Doutorado, sendo 1 no Espírito Santo, 1 no Rio Grande do Sul e outro em Santa Catarina). Assim, partindo destes dados, faremos uma breve explanação sobre o objeto central destes estudos, assim como, as principais considerações tecidas pelos autores.

Maciel (2013), na sua dissertação intitulada “Educação Física e os Esportes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: debatendo os rumos da formação dos estudantes”, objetivou analisar as políticas públicas desenvolvidas e/ou apoiadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) voltadas para a Educação Física na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Mediante as discussões apresentadas por sua investigação, o autor afirma que na perspectiva da educação burguesa há uma predileção pelas disciplinas que poderão desenvolver, de forma mais imediata, as competências necessárias para o ingresso do indivíduo no mercado de trabalho precarizado. Competência essas que, atualmente, a Educação Física, sob o prisma pelo qual foi desenvolvida historicamente, não serve mais. Constatou-se também no estudo, a ausência de uma política pública nacional de Educação Física e esportes elaborada e estruturada para a Rede dos Institutos Federais.

Em sua tese “Análise crítica do posicionamento da Educação Física no ensino médio integrado de um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul”, o autor Medeiros (2020) propôs uma análise crítica sobre o papel da Educação Física no Currículo do Ensino Médio Integrado de um Campus do IFRS. Medeiros conclui que a disciplina sofre o impacto de uma lógica mercantil, afetando sua prática. Nesse sentido, é necessário aprofundar o debate sobre o objeto de conhecimento da Educação Física escolar para além da esportivização.

Semelhantemente, Silveira (2014), no seu trabalho de Doutorado “O Ensino Técnico, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Educação Física: capturas neoliberais e formas de resistência”, refletiu sobre o papel da Educação Física escolar como possibilidade de resistência a lógica neoliberal. Lógica essa que presidiu à reformulação do ensino técnico no Brasil, culminando na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia a partir de 2008. A partir dos dados, a autora aponta que nos Institutos Federais a Educação Física não tem uma função bem definida, a não ser a produção e manutenção do corpo saudável e habilitado para o trabalho na lógica do capital humano.

Na tese “Proposta Curricular para a Educação Física em um Instituto Federal: Uma construção Colaborativa virtual”, Boscatto (2017), pesquisou sobre a construção colaborativa virtual de uma

proposta curricular de Educação Física no Instituto Federal de Santa Catarina. O documento foi construído de maneira coletiva, com o auxílio de plataformas virtuais, e apresentou uma sistematização dos saberes curriculares com base nas práticas corporais: esporte, dança, ginástica, lutas e práticas corporais de aventura e conhecimentos sobre o corpo. A partir das colaborações, os conteúdos foram divididos em conceituais, procedimentais e atitudinais, tendo em vista seus respectivos objetivos de aprendizagem. O autor afirma que o documento elaborado permitiu a possibilidade de visualizar outras alternativas pedagógicas para as práticas de ensino da Educação Física, podendo melhorar as ações educativas dos participantes do estudo.

Silva (2014), na tese de doutorado “A Educação Física no Currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal: uma disciplina em processo de ‘mutação’”, teve como objeto de investigação o processo adaptativo da Educação Física ao currículo das escolas da Rede Federal de Educação. Segundo o autor, o estabelecimento do ensino médio integrado, que mescla disciplinas propedêuticas e profissionalizantes em um único currículo, provocaram “mutações” no modelo esportivista predominante da prática pedagógica da Educação Física. Essas mutações tornaram a prática da disciplina mais teórica e com conteúdos voltados para o cuidado da saúde do trabalhador. As considerações finais apontam que, apesar das novas abordagens e perspectivas observadas na prática da Educação Física serem recentes, há uma mudança em curso no que tange o papel dessa disciplina nas escolas da Rede Federal de Ensino.

Em sua dissertação “Narrativas de Experiências Profissionais de docentes de Educação Física no Ensino Técnico Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”, Mendonça (2016) analisa as experiências profissionais dos docentes de Educação Física de um Instituto da Rede Federal. Tendo em vista as práticas pedagógicas atuais nas aulas de Educação Física, ficou evidente que as experiências profissionais eram múltiplas e diversas, mas apresentam a prática esportiva como fator comum, bem como a hierarquização da Educação Física nos campos da prática, da pesquisa e da extensão. Nesse sentido, a Educação Física no currículo do ensino médio integrado ao profissionalizante permanece um desafio para o Instituto onde ocorreu a pesquisa.

Carvalho (2017), no seu trabalho de mestrado “A ausência da Educação Física no Currículo da Educação de Jovens e Adultos: um estudo no campus Rio de Janeiro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)”, buscou compreender a razão da exclusão da disciplina Educação Física no currículo do PROEJA, substituída pela disciplina Qualidade de Vida. Segundo o autor, ausência da Educação Física é devida a uma visão reducionista acerca da disciplina e de sua importância, e, principalmente, ao desconhecimento dos entrevistados em relação à legislação educacional vigente,

que declara obrigatória a Educação Física no currículo da Educação de Jovens e Adultos no ensino médio. O autor conclui que a prática pedagógica do professor contribui para a melhor compreensão do papel da Educação Física e suas bases legais do PROEJA.

Em relação aos artigos publicados em periódicos, o levantamento utilizando os mesmos descritores do Banco de Teses e Dissertações da CAPES- “Educação Física no PROEJA” e as palavras-chave “Educação Física”, “PROEJA”, “movimento”, “corpo”, resultou na obtenção de oito artigos, listados a seguir: Filho e Souza (2010); Boscatto e Darido (2017 e 2020); Silva et al. (2016); Silva e Sá (2016); Batista et al. (2018); Medeiros et al. (2019); Oliveira et al. (2013); Júnior Andrade et al. (2021). Desses, três se aproximam do tema desta pesquisa: Filho e Souza (2010); Silva e Sá (2016) e Batista et al. (2018). Os artigos apresentam reflexões na perspectiva dos estudantes e na ação pedagógica para a Educação no PROEJA e nos Institutos Federais de Educação.

Filho e Souza (2010), no artigo intitulado: “Educação Física no PROEJA do IFRN- Campus Natal Zona Norte: Uma experiência pedagógica”, tiveram como objetivo investigar as vivências corporais sócio escolares precedentes dos alunos do PROEJA do IFRN Campus Natal Zona Norte, como estratégia de elaboração da avaliação diagnóstico para o planejamento da disciplina Educação Física. Os autores concluíram que a experiência proporcionou novas perspectivas de ação pedagógica para a Educação Física, além de contribuir para a emancipação sócio educacional dos sujeitos do PROEJA.

No artigo, “O PROEJA no IFRN-Campus Mossoró por seus estudantes”, Silva e Sá (2016), objetivaram analisar, sob a perspectiva dos estudantes, como o Campus Mossoró vem materializando a proposta curricular do curso técnico integrado em Edificações na modalidade do PROEJA. Os autores concluíram que nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores não há materialização do currículo integrado do curso, e, sim, apenas algumas ações didáticas específicas e não sistematizadas ou planejadas coletivamente.

Batista et al. (2018), no artigo: “Possibilidades e desafios da Educação Física como componente curricular no processo de expansão regional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), tiveram como objetivo discutir a relevância sociocultural do IFRN, assim como, a função social da Educação Física como componente curricular no processo de formação do ensino médio integrado. Concluíram que a contribuição da Educação Física no IFRN, poderá se concretizar à medida em que o corpo docente, que desenvolve as ações pedagógicas do componente curricular, realize e socialize as experiências pedagógicas contextualizadas com a função social do Instituto.

Ter acesso a estes textos nos levou a compreender que os estudos indicados acima, refletem sobre a função social da Educação Física no contexto educacional, buscando garantir a oferta deste componente e sua consolidação no PROEJA e nos Institutos Federais de Educação. Para nós, isto aponta para uma preocupação da área em se ressignificar enquanto componente curricular.

5.1. A Educação Física no ensino noturno

Discutir a pertinência da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos implica observar o lugar que esse componente curricular ocupa nos cursos noturnos de educação básica e profissionalizante. Para este fim, cabe um olhar atento sobre a legislação que atuou e atua regulando a Educação Física: A Lei Federal n.º 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) foi reformulada pela instituição da Lei n.º 5.692/71, que instituiu a profissionalização no ensino médio (que passou a ser chamado ensino de 2º grau). A nova lei afirmava que essa etapa de ensino deveria se voltar para a formação integral do aluno (artigo 21), fixando normas para a definição dos currículos de cada estabelecimento de ensino. Com relação à Educação Física, no rol de disciplinas e atividades para a educação geral, foram incluídas como obrigatórias (artigo 7) nos currículos plenos de 1º e 2º graus, a Educação Moral e Cívica, a Educação Física, a Educação Artística e o Programa de Saúde.

Ainda em 1971, foi aprovado o Decreto n.º 69.450/71, que regulamentava o artigo 22º da Lei n.º 4.024/61, bem como, o artigo 7º da Lei n.º 5.692/71, estabelecendo que:

Em qualquer nível de todos os sistemas de ensino é facultativa a participação nas atividades físicas programadas:

- a) aos alunos do curso noturno que comprovarem, mediante carteira profissional ou funcional, devidamente assinadas, exercer emprego remunerado em jornada igual ou superior a seis horas;
- b) aos alunos maiores de trinta anos de idade;
- c) aos alunos que estiverem prestando serviço militar na tropa;
- d) aos alunos amparados pelo Decreto-lei n.º 1.044 de 21 de outubro de 1969, mediante laudo do médico assistente do estabelecimento

(Brasil, 1971, p. 8826)

Alguns anos depois, a Lei n.º 6.503/1977 alterou o decreto anterior, tornando facultativa a participação das aulas de Educação Física a um número maior de alunos:

É facultativa a prática da Educação Física em todos os graus e ramos de ensino:

- a) ao aluno do curso noturno que comprove exercer atividade profissional, em jornada igual ou superior a 6 (seis) horas;
- b) ao aluno maior de 30 (trinta) anos de idade;
- c) ao aluno que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em outra situação, comprove estar obrigado à prática de Educação Física na organização militar em que serve;
- d) ao aluno amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- e) ao aluno de curso de pós-graduação; e
- f) à aluna que tenha prole

(Brasil, 1977, p. 17297)

Em 1988, mais uma lei (nº 7.692/88) altera a redação da anterior (nº 6.503/77) ao tornar a Educação Física facultativa para todos os alunos que trabalham por seis ou mais horas por dia, não apenas os que frequentam o turno noturno.

Art. 1º. É facultativa a prática da Educação Física, em todos os graus e ramos de ensino:

- a) ao aluno que comprove exercer atividade profissional, em jornada igual ou superior a 6 (seis) horas;
- b) ao aluno maior de 30 (trinta) anos de idade;
- c) ao aluno que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em outra situação, comprove estar obrigado à prática de Educação Física na Organização Militar em que serve;
- d) ao aluno amparado pelo Decreto-lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- e) ao aluno de curso de pós-graduação;
- f) à aluna que tenha prole

(Brasil, 1988, p. 24881)

Após sucessivas mudanças na Lei nº 5.692/71, a Educação Física foi regulamentada como componente curricular, mas não era obrigatória. Nos anos seguintes, marcados pela ascensão de novas teorias educacionais, o setor da Educação Física se mobilizou e surgiram questionamentos e proposições acerca da função sócio-educacional da Educação Física no contexto escolar. O impacto das novas teorias e da mobilização da classe já era notável na década de 90, com a instituição da LDB 9.394/96, que em seu artigo 26, § 3º, torna a Educação Física componente curricular integrado à proposta pedagógica das

escolas. Apesar do avanço, a oferta da disciplina continuaria facultativa para o ensino noturno, afetando especialmente as turmas da Educação de Jovens e Adultos e PROEJA, cujas aulas são ministradas majoritariamente durante a noite.

A pressão e as críticas por parte de entidades representativas da Educação de Jovens e Adultos, levaram a novas alterações na Lei de 1996, que tornou obrigatória a Educação Física também no período noturno, mas os estudantes poderiam pedir dispensa da disciplina caso se enquadrassem em algum dos critérios já expostos nas leis anteriores. Em relação a essas alterações, Lira (2007), tece severas críticas, considerando que a maioria dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, por norma, se enquadra em quase todas as condições estabelecidas por lei, principalmente nos quesitos jornada de trabalho e quanto à prole. Dessa forma, a legislação continuava dando margem para não haver a oferta da Educação Física para as turmas do ensino noturno na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

No decorrer do tempo, a Lei 9.394/96 seguiu sofrendo alterações de redação. Após sua promulgação, foram revogadas as disposições das Leis anteriores (4.024/61, 5.692/71 e 7.044/82), assim como as demais leis e decretos-leis que as modificaram. Quanto à organização curricular, o texto original de 1996 aponta em seu artigo 26 que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (Brasil, 1996, p. 9)

Sobre a disciplina Educação Física, o § 3º da Lei estabelece que “a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.” (Brasil, 1996, p. 9)

Dois aspectos chamam atenção no texto de 1996: a ausência da palavra obrigatória e a volta da referência aos cursos noturnos, tornando agora facultativa sua prática, independentemente de jornada de trabalho. Entretanto, nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), instituídas em 1998 pela Resolução CNE/CEB nº 03/98, há uma referência à obrigatoriedade da Educação Física enquanto componente curricular da base nacional comum. A Resolução, em seu artigo 10, que estabelece as três áreas de conhecimento que devem ser contempladas pela base nacional comum, o § 2º cita:

As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios; b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania. (Brasil, 1998, p. 4)

Já em 2001, pela Lei nº 10.328/2001, a Educação Física foi novamente considerada obrigatória, como consta no § 3º do art. 26.

§ 3º A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos. (Brasil, 2001, p. 1)

Assim, podemos observar que a obrigatoriedade explicitada nas DCNEM de 1998 é reforçada e legitimada em 2001. Dois anos depois, a Lei nº 9.394/96 passa novamente por uma modificação do artigo 26, § 3º, promovida pela Lei nº 10.793/2003.

§ 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;
- II. maior de trinta anos de idade;
- III. que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física;
- IV. amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V. (vetado);
- VI. que tenha prole.

(Brasil, 2003, p.1)

Com as sucessivas alterações, a LDB de 1996 mantém explicitada a obrigatoriedade da Educação Física e acaba por excluir o caráter facultativo de sua prática nos cursos noturnos. O movimento constante e edição dos textos legais também evidencia o lugar que a Educação Física ocupou no currículo historicamente.

Ao que nos parece, a Educação Física pode ser interpretada como uma punição aos estudantes-trabalhadores. O caráter facultativo da disciplina no período noturno revela quanto os estudantes do Educação de Jovens e Adultos não são objeto de interesse por parte de legisladores e autoridades, pois os gestores, na prática, não se veem obrigados a oferecerem a disciplina e os estudantes não se sentem

motivados a frequentar as aulas. Cabe questionar se o descaso é reflexo de uma visão persistente e conservadora da disciplina: a Educação Física continua sendo vista como uma atividade que tem por único objetivo o desenvolvimento da aptidão física? Acredita-se que ela dificilmente oferecerá práticas adequadas aos estudantes do período noturno? Seria uma confirmação de que, de fato, a disciplina é considerada de menor importância?

A perspectiva educativa da Educação Física parece ainda estar ancorada em uma visão reducionista em que corpo, mente e espírito (incomunicáveis entre si) são educados separadamente em prol da soma das partes.

Desde a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (n.º 4.024), passando pelo decreto n.º 69.450/71 e chegando a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (n.º 9.394) a Educação Física, ao longo do tempo, obtém um tratamento desigual em comparação aos demais componentes curriculares, sobretudo nos cursos noturnos.

Em 2003, a Lei n.º 9.394/96 foi, mais uma vez, modificada, retirando o caráter facultativo da Educação Física nos cursos noturnos. Alguns anos depois, no ano 2012, a Resolução CNE/CEB n.º 02/2012 (Brasil, 2012) substituiu a Resolução CNE/CEB n.º 03/98 (Brasil, 1998), com uma medida que mantinha a obrigatoriedade da disciplina Educação Física, corroborando com o que a lei determinava anteriormente.

Art. 9º A legislação nacional determina componentes obrigatórios que devem ser tratados em uma ou mais das áreas de conhecimento para compor o currículo: I - são definidos pela LDB: b) a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei. (Brasil, 2012, p. 3)

Essa obrigatoriedade da Educação Física no currículo do Ensino Médio se tornou objeto de discussão na reforma do Ensino Médio em curso no país, e em 2017 foi aprovada a nova Lei n.º 13.415, que altera, mais uma vez, LDBEN de 1996. Também modificou a Lei n.º 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), e, ainda, institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. No que diz respeito a essas alterações, no âmbito do Ensino Médio, dentre outras medidas, a lei de 2017 passa a apresentar uma nova forma de expressar a obrigatoriedade da Educação Física.

Compreendemos que, ao longo da vigência da LDBEN (Brasil, 1996) e da legislação complementar que a acompanha, a disciplina Educação Física vem recebendo tratamento inconsistente, ora reforçando

seu caráter de obrigatoriedade, ora se tornando facultativa em alguns casos. Identificamos, por exemplo, que seu caráter facultativo nos cursos noturnos, herança das políticas educacionais dos anos 1970, modificou-se diversas vezes. Atualmente a disciplina é obrigatória, segundo os instrumentos legais vigentes, mas essa realidade pode mais uma vez ser alterada. Também é notado que a Lei de 2007 (Brasil, 2007b), mantém a obrigatoriedade da Educação Física no ensino médio, embora em sua versão original, no texto apresentado na Medida Provisória n.º 746 de 22 de setembro de 2016 (Brasil, 2016), tal obrigatoriedade deixaria de existir. Tal fato acabou gerando críticas, com consequente mudança no texto original, revelando-nos, assim, o currículo escolar como uma construção social, que atende a demandas sociais.

Portanto, entendemos, que as disciplinas escolares não estejam cegamente submetidas às orientações oficiais, mas que a formação curricular, seja um processo maleável e ativo, que permita uma relação fluida entre as disciplinas e as teorizações acadêmicas, possibilitando mudanças. Só desta forma é possível resolver os impasses e os problemas específicos da formulação curricular, pautando as decisões nos contextos específicos de cada comunidade e avaliando o contexto dinâmico escolar para poderemos indicar reflexões e o aperfeiçoamento dos currículos e práticas pedagógicas. Nesse sentido, Laffin (2012), chama a atenção para a importância de novas práticas metodológicas, em que o professor tenha papel mediador e considere as necessidades e realidades educativas dos estudantes, às características da modalidade de ensino e o projeto político pedagógico.

Para Freire (1971, p. 130), a educação deve estabelecer uma relação dialética com a sociedade, para que efetivamente, possa contemplar o ser humano na sua historicidade promovendo sua capacidade de interagir com a realidade e de transformá-la, numa “constante problematização homem-mundo”. Para tanto, há de se constituir uma docência que transcenda a mera transmissão de conhecimento, “que daqui por diante chamaremos de concepção bancária da educação, pois ela faz do processo educativo um ato permanente de depositar conteúdos” (Freire, 1971, p. 128), mas, em prol de uma formação humana, que leve ao pensamento crítico e ao reconhecimento da condição de sujeito histórico, social e político. Dessa forma, entendemos que a legitimação da Educação Física no contexto escolar, enquanto componente curricular com possibilidade de contribuir no processo educativo dos alunos trabalhadores, passa pela qualificação da educação oferecida aos estudantes do ensino noturno, na proposta pedagógica da escola e na prática pedagógica dos professores oferecidos para estes sujeitos.

5.2. A Proposta Nacional para a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos

Nesta sessão apresentamos a Proposta Curricular Nacional para a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2002), com a finalidade, de identificar a existência do mesmo, assinalando os seus principais objetivos e fundamentos como uma possibilidade de orientação pedagógica para a práxis da Educação Física na modalidade.

O Ministério de Educação elaborou a referida Proposta com opções metodológicas de ensino voltadas para a orientação da prática pedagógica do professor atuante na Educação de Jovens e Adultos. Historicamente, a Educação Física esteve em segundo plano, haja vista a presença de prerrogativas, que dificultaram sua materialização. Entretanto, as dificuldades antes impostas, vem sendo reduzidas gradativamente por meio de propostas curriculares que estão sendo produzidas (no âmbito nacional, estadual e municipal), levando em conta as especificidades deste componente curricular na Educação de Jovens e Adultos, possibilitando reflexões, orientações e possibilidades de novas organizações teórico-metodológicas.

Não nos parece mais possível ignorar a existência da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. Trata-se apenas de superar sua condição de marginalização e obscuridade a partir do estabelecimento de condições adequadas para a sua realização, considerando-se que já existe uma proposta curricular de Educação Física para o Educação de Jovens e Adultos, emanada do próprio Ministério da Educação. (Gunther, 2014, p. 410)

Segundo Bracht (2019, p. 181), o movimento renovador da década de 80, oportunizou um debate sobre a Educação Física no Brasil: o objeto de ensino dessa componente é um elemento cultural, superando a noção do movimento como ação sobre o corpo biológico. A Cultura Corporal de Movimento, na verdade, deveria ser passada a novas gerações para que essas se apropriem de sua prática. “Esse entendimento vem sendo, aos poucos, assumido, com diferentes nuances, é verdade, por diferentes instâncias responsáveis pela elaboração de políticas públicas para o setor.” Nesse sentido, é relevante apresentarmos esta Proposta Curricular Nacional para a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2002), buscando compreender a suas principais ideias a fim de aflorar novas reflexões na busca pelo efetivo direito à educação.

O desenvolvimento de uma proposta de Educação Física para a Educação de Jovens e adultos constitui-se, simultaneamente, uma necessidade e num desafio. É preciso reconhecer que chegou o momento de olhar para esse segmento da sociedade brasileira e buscar novas formas de viabilizar o seu acesso a este saber. Trata-se de ajustar a proposta

de ensino aos interesses e possibilidades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, a partir de abordagens que contemplem a diversidade objetiva, conteúdos e processos de ensino e aprendizagem que compõem a Educação Física escolar na atualidade. (Brasil, 2002, p.195)

Conforme a Proposta, a Educação Física deve ir além do ensino de gestos motores calculados ou a prática pela prática de execução de exercícios físicos. A orientação, é que o professor deve: “problematizar, interpretar, relacionar, compreender junto com os alunos as amplas manifestações de sua área de ensino, de tal forma, que eles entendam o significado das práticas corporais.” (Brasil, 2002, p.194)

O profissional de Educação Física não atua sobre o corpo ou com o movimento em si, não trabalha com esporte em si, não lida com a ginástica em si. Ele trata do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano, historicamente definido como jogo, esporte, dança, luta e ginástica. O que irá definir se uma ação é digna de trato pedagógico pela Educação Física é a própria consideração de análise desta expressão na dinâmica específica do contexto em que se realiza. (Daolio, 2014, p.161)

Na proposta, o termo Cultura Corporal de Movimento é entendido como produto da sociedade envolvido em um processo dinâmico. Essa outra perspectiva pode levar os alunos a reflexão sobre a atuação dessa Cultura em seus próprios corpos, pensando nas possibilidades de expressão de ideias, sentimentos e crenças a partir dele. O acesso a esse universo de informações, vivências e valores é um direito do cidadão. As reflexões também podem levar os estudantes a exercerem novas atividades de lazer e expressões corporais. Nesse sentido, a apropriação desta cultura através da existência de Educação Física na escola é um instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida.

A inclusão da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos representa a possibilidade para os alunos do contato com a Cultura Corporal de Movimento. O acesso a esse universo de informações, vivências e valores é compreendido aqui como um direito do cidadão, uma perspectiva de construção e usufruto de instrumentos para promover a saúde, utilizar criativamente o tempo de lazer e expressar afetos e sentimentos em diversos contextos de convivências. Em síntese, a apropriação dessa cultura, por meio da Educação Física na

escola, pode e deve se constituir num instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida. (Brasil, 2002, p. 193)

Apoiado nesta base de ação e reflexão, é necessário, segundo o documento em questão, que o professor esteja focado em dois pontos que servirão de orientação para o desenvolvimento do seu trabalho: “Quem são os alunos da Educação de Jovens e Adultos? Como pode ser desenvolvida a Educação Física para esses alunos?” (Brasil, 2002, p. 195). Indicando ser importante pensar em uma prática pedagógica que possibilite o resgate de memórias desses estudantes para valorizar as experiências particulares no planejamento do ensino, uma vez que: “derivam daí conhecimento e representações que se transformaram com os anos. Ressignificadas suas intencionalidades, formas de expressão e sistematização, eles constituem a Cultura Corporal de Movimento.” (Brasil, 2002, p. 194)

A Proposta indica quatro princípios norteadores para a práxis do professor: “o *princípio da inclusão, o da diversidade, as categorias de conteúdos e os temas transversais (grifo nosso).*” (Brasil, 2002, p. 198)

O *princípio da inclusão* pretende a superação da exclusão e seleção no âmbito da Educação Física. Considera-se que a prática pedagógica se baseia no princípio da inclusão quando o professor apoia, estimula, incentiva, valoriza, promove e acolhe o estudante. Esta valorização dirigida ao aluno deverá ser a base da estratégia do professor, não permitindo ser influenciado pela etnia, sexo, língua, classe social, religião ou nível de habilidade. Para isso é fundamental o incentivo às discussões entre alunos, abordando temas como o preconceito, a discriminação e a exclusão.

Assim, ao propor o princípio da inclusão, a intenção é vislumbrar uma Educação Física na escola com capacidade para superar a exclusão e a seleção. Mesmo quando alertados para tal fato, muitos professores, em virtude do enraizamento -tradição- de determinadas atividades excludentes, possuem dificuldades em refletir e modifica-las. (Brasil, 2002, p. 199)

Por sua vez, o *princípio da diversidade* está presente na seleção de objetivos e conteúdos, a fim de contemplar as diferentes trajetórias dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

A escolha de objetivos e conteúdos deverá se pautar pela diversidade presente nas vivências de diferentes grupos que chegam à escola. Esse movimento ocorre a cada novo período e pode ser associado às possibilidades de relacionamento com outras áreas de

conhecimento, dentro dos projetos de trabalho ou mesmo dos conteúdos segmentados e predeterminados no planejamento. (Brasil, 2002, p. 200)

Das *categorias de conteúdos*, a abordagem dos conteúdos escolares segue as diferentes naturezas dos *conteúdos: procedimentais, conceituais e atitudinais*. “Deve-se considerar que muitos conteúdos se inter-relacionam; logo, objetivos podem ser atingidos por muitas vias de conhecimento, principalmente quando se amplia o foco para o desenvolvimento de competências e habilidades.” (Brasil, 2002, p. 201)

Os *conteúdos procedimentais*, segundo a Proposta, incluem o universo das habilidades motoras, as capacidades físicas, os fundamentos dos desportos, a organização e a sistematização de informações. “A aprendizagem desses conteúdos está necessariamente vinculada à experiência prática” (Brasil, 2002, p. 204). Os *conteúdos conceituais* tratam das regras, táticas e dados. Somam-se a eles reflexões sobre os conceitos de ética, estética, desempenho, satisfação, eficiência, entre outros. “Nesse sentido, deverão compor o rol de conteúdos da Educação Física na escola” (Brasil, 2002, p. 202). Os *conteúdos de natureza atitudinal* permitem a conscientização sobre responsabilidades dos alunos com os colegas e próximos, “como objeto de ensino e aprendizagem e propostos com vivências concretas pelo aluno, viabiliza a construção de responsabilidade perante si e o outro.” (Brasil, 2002, p. 201)

Neste sentido, o papel da Educação Física ultrapassa o ensino de esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas e expressivas e o conhecimento sobre o próprio corpo, em seus fundamentos, técnicas e organização (dimensão procedimental), e inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados aqueles procedimentos (dimensão conceitual). (Brasil, 2002, p. 201)

A Proposta, também indica, o trabalho com *temas transversais* subjacentes à disciplina, a fim de estabelecer diálogos que evidenciem a realidade do país e despertem o senso crítico. Afinal, o objetivo de integrar o cidadão na Cultura Corporal de Movimento, inclui o aspecto humanizador e reflexivo do ensino e da aprendizagem.

O trabalho com os temas transversais supõe um relacionamento das atividades da Educação Física com os grandes problemas da sociedade brasileira, sem, no entanto, que se perca de vista o seu papel de integrar o cidadão na esfera da Cultura Corporal de Movimento. (Brasil, 2002, p. 202)

Nesse contexto, é preciso uma garantia da vivência prática na disciplina para todos os alunos. Assim, a inclusão é essencial, pois é preciso desenvolver experiências capazes de abarcar diferentes realidades sociais e condições corpóreas, dando possibilidade de participação e engajamento aos estudantes. Quando a inclusão se efetiva, o aluno exerce sua autonomia, toma decisões, troca informações com os colegas, se coloca no espaço educativo, pensa em soluções para problemas apresentados. Sendo assim, o papel social da Educação Física no documento é delineado pelos seguintes *objetivos específicos*:

1. *Promover a integração e a inserção de todos os alunos nas práticas corporais*: é fundamental a existência de um espaço em que o aluno possa lidar com a timidez, fortalecer sua auto-estima, conviver e conhecer o corpo, se desenvolver enquanto cidadão;
2. *Valorizar, apreciar e desfrutar dos benefícios provenientes da cultura corporal de movimento*: para que o conhecimento histórico e cultural do aluno seja ampliado é necessário a criação de condições para os mesmos apreciarem e desfrutarem de eventos desportivos e manifestações culturais regionais;
3. *Perceber e compreender o papel do desporto na sociedade contemporânea*: deve ser incluído no repertório dos alunos a discussão de assuntos tidos como polêmicos no campo das atividades físicas e do desporto-espetáculo. A prática esportiva e as atividades físicas são vistas como parte de um contexto cultural, fenômenos sociológicos relacionados a várias manifestações artísticas e culturais e a interesses econômicos. Desta forma, o aluno é estimulado à pesquisa e ao confronto de opiniões, o que permitirá a construção de uma observação crítica por parte do mesmo;
4. *Usufruir do tempo livre de lazer, resgatando o prazer enquanto aspecto fundamental para a saúde e melhoria da qualidade de vida*: deve estar ao alcance do aluno o direito social (determinado constitucionalmente) de abordar as práticas corporais como forma de lazer;
5. *Valorizar, através da obtenção de conhecimento sobre o corpo, a formação de hábitos de cuidado pessoal*: promover a ampliação de conhecimentos sobre a saúde via práticas de cultura corporal de movimento que tenham impacto positivo na qualidade de vida e bem-estar;

6. *Compreender e ser capaz de analisar criticamente valores sociais, tais como padrões de beleza, relações entre os sexos e preconceitos:* tal análise permite uma apuração da criticidade relativa à sociedade de consumo, ao mundo do trabalho e a importância do corpo político do movimento.

Para aliar as categorias procedimental, conceitual e atitudinal apresentadas previamente e a concretização dos objetivos específicos, foram definidos, critérios de seleção de conteúdos a serem trabalhados com os alunos. Segundo indicado na Proposta, ficou definido que as diferenças regionais e populacionais devem influenciar na seleção de conteúdos, bem como as características dos alunos da Educação de Jovens e Adultos já mencionadas anteriormente. Para o Coletivo de Autores (1992, p. 42),

O desenvolvimento destas estruturas é o que possibilita a constituição do ser humano. Uma possibilidade que surge no confronto do saber popular como o conhecimento científico e o saber escolar. O que pode instigar o aluno a ultrapassar o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento.

Segundo o documento, a finalidade desta proposta de conteúdos é auxiliar professores e escolas, conseguindo operacionalizar e sistematizar os mesmos de maneira abrangente, diversificada e articulada. Os conteúdos propostos, divididos em três blocos, são:

- 1- Conhecimento sobre o corpo;
- 2- Desportos, jogos, lutas e ginástica;
- 3- Atividades rítmicas e expressivas.

Ao longo da Proposta é descrito com detalhes, sugestões de como esses conteúdos podem ser trabalhados e vinculados a um processo de avaliação contínuo, para que o docente tenha condições de refletir, acerca dos pontos a serem melhorados ou revistos na aprendizagem da turma como um todo, ou de alunos específicos. Para os alunos, essa avaliação processual e contínua possibilita uma reflexão sobre a prática, e o acompanhamento do desenvolvimento próprio. A disciplina, no que tange aos processos avaliativos, é beneficiada pela praticidade das observações, que não necessitam dos mesmos instrumentos de uma avaliação formal ou de resultados específicos para orientar a prática dos alunos. O diálogo, é que desempenhará a função de instruir, observar dificuldades e progressos no cotidiano. “Neste sentido, a avaliação deve ser útil para as partes envolvidas professores, alunos e escola, e não constituir um instrumento de pressão ou castigo.” (Brasil, 2002, p. 232)

Coerentemente com os tópicos apresentados, na Educação Física deve-se avaliar a dimensão conceitual, procedimental e atitudinal, verificando a capacidade do aluno de expressar-se por diferentes linguagens corporal, escrita e falada, sobre a sistematização dos conhecimentos relativos à Cultura Corporal de Movimento. Embora essas dimensões apareçam integradas no processo de aprendizagem, nos momentos formalizados a avaliação pode enfatizar, uma ou outra categoria. Para isso é preciso diversificar o uso de instrumentos, de acordo com as situações e objetivos de ensino. Aliás, o problema da avaliação não está na escolha dos instrumentos de avaliação, mas na concepção que cerca a sua utilização. (Brasil, 2002, p. 233)

Entendemos que a materialização de propostas educativas se faz com o reconhecimento dos sujeitos que necessitam serem considerados em ações que compreendam a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos em consonância com a proposta da escola e com a realidade sociocultural. Porém é importante observar que esse documento, na qualidade de orientação, apresenta-se como uma possibilidade, mas não uma garantia de efetiva concretização na práxis dos professores atuantes na modalidade. “A mudança da prática pedagógica na Educação Física depende em grande medida dos processos de formação inicial e continuada, com ênfase neste último.” (Bracht, 2019, p.181)

5.3. A Educação Física e a prática pedagógica

Segundo Saviani (2003), após a abertura política pós-ditadura no Brasil, as reflexões sobre a educação brasileira foram intensas. No campo da Educação Física, vivemos o mesmo período de ebulição e de desejo de transformar o que estava estabelecido, isto é, a cultura autoritária disseminada pelo estado de exceção. De fato, a partir da década de 80, a função social que o sistema educacional vinha desempenhando passa a ser questionada e criticada pelos setores progressistas da sociedade. Essa crítica denunciava o papel reprodutivista da educação, uma vez que este contribuía para a reprodução dos modelos sociais vigentes e do *status quo*.

No cenário da Educação Física nacional, são travados importantes debates e organizados movimentos que, entre outras características, tiveram mérito de tensionar as relações vigentes na área, com um movimento intenso de questionamento e contestação das práticas e das políticas públicas da época. Pautados principalmente na biologização do movimento humano, materializavam-se por intermédio de práticas desportivizadas, visando

basicamente a formação de atleta e ao desenvolvimento da aptidão física, desenvolvida por meio de uma pedagogia tecnicista. (Caparroz, 2007, p. 9)

Na década de 80 do século 20, então, foram elaboradas novas e inéditas concepções acerca da Educação Física, na tentativa de romper com a metodologia anterior. Isso se deu por produções críticas ao caráter instrumental e biológico da disciplina, centrada no corpo docilizado, forte, saudável e alienado, almejado para a dominação das classes altas sobre as classes operárias. Segundo Bracht (2002), esse movimento influenciou o desenvolvimento de propostas pedagógicas progressistas e ou críticas. Tais propostas visavam à construção de alternativas para a prática pedagógica da Educação Física, objetivando não apenas responder à questão sobre como deveria ser conduzido o processo educativo, mas efetivas mudanças quanto as questões filosóficas e didático-metodológicas que pudessem influenciar concretamente e dar sustentabilidade às práticas pedagógicas da disciplina.

Embora muito se tenha avançado no campo teórico e nos trabalhos acadêmicos, as práticas pedagógicas da Educação Física no interior da escola pouco mudaram. É certo que as reflexões teóricas, debates e embates teóricos e ideológicos no interior do campo da Educação Física podem contribuir para a mudança (Bracht, 2002), porém, a tarefa de transformar uma realidade apresenta muitos obstáculos. Por um lado, existe um problema de ordem macro-estrutural, em que os determinantes econômicos, políticos e culturais atuam. Por outro, há obstáculos no nível das micro-estruturas, isto é, aqueles ligados ao plano dos agentes que fazem a escola. No que tange a mudanças práticas, a intervenção nas micro-estruturas parece-nos mais viável. Caso contrário, o avanço das práticas pedagógicas ficaria impedido, a espera de uma transformação das macro-estruturas sociais.

Percebe-se, no entanto, que a adesão destas propostas é ampla no meio acadêmico, mas ainda muito pequena entre os que estão em atividades nas instituições escolares". De fato, o acúmulo de propostas não está acompanhado por mudanças efetivas no cotidiano escolar. (Lovisol, 1995, p. 41)

As práticas pedagógicas da Educação Física carregam ainda o caráter instrumental das atividades tradicionais. Porém, segundo Caparroz (2007), estas práticas não são compatíveis com os objetivos da educação emancipadora atual, uma vez que não possibilitam que a Educação Física seja vista como uma disciplina escolar com a finalidade de formar indivíduos dotados de capacidade crítica, sujeitos políticos e autônomos. A Educação Física passa por um processo de necessária redefinição, já que as suas velhas práticas legitimadoras perderam sentido e espaço.

Para a formação da classe trabalhadora, o que se prima pela ótica da educação burguesa, são aquelas disciplinas que poderão desenvolver, de uma forma mais imediata, as competências necessárias para o ingresso pragmático no mercado de trabalho precarizado. Competências essas que atualmente, a Educação Física sob o prisma pelo qual foi desenvolvida historicamente, não serve mais. A Educação Física, dentre outras disciplinas que passam a ser relegadas para segundo plano, pode vir a contribuir mediatamente para a formação humana sob a lógica do capital, porém não mais imediatamente como em outrora. (Maciel, 2013, p.13)

Para Gonzáles e Fersteinseifer (2010), a Educação Física encontra-se em um momento histórico, em que o discurso que legitima a sua prática educativa tradicional está em situação de abandono. Por outro lado, um novo modo de legitimação das práticas encontra sérias dificuldades para se constituir no espaço escolar.

Medeiros (2020), em seu estudo sobre os processos adaptativos da Educação Física ao currículo de Escolas Profissionalizantes da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, aponta que mesmo retirando a condição de dispensa dos estudantes trabalhadores do curso noturno para o público PROEJA, a lei somada a proposta pedagógica esportivista da Educação Física, acarreta no esvaziamento, ou ainda, no cancelamento das aulas de Educação Física para os alunos. Para o autor, todo esse contexto sinaliza, uma vez mais, a necessidade de mudanças mais profundas nas práticas da disciplina nesses espaços.

É necessário compreender a escola como um espaço-tempo permeado de embates acerca da legitimidade dos diferentes conteúdos do currículo. Sendo uma disciplina curricular, deve propor uma prática contextualizada para que a Educação Física se caracterize como uma intervenção social pedagógica, uma forma de gerar, construir conhecimento via corpo.

A vinculação da Educação Física à proposta pedagógica da escola se, por um lado, sofre as mesmas limitações que acompanham a educação formal, por outro, pode representar debates e contribuições permanentes no contexto escolar, do qual a Educação Física geralmente mostra-se ausente. Os profissionais da área são convidados a refletir e a construir saberes para uma prática justificada. Mais do que isso, “pensar um saber que se desenvolve, ao longo dos anos escolares, em complexidade e criatividade” (Gonzáles e Fersteinseifer, 2010, p. 13). Pensar a Educação Física como contribuição importante para a formação dos estudantes, reconhecendo o seu campo de saber, tendo compromisso com o conhecimento produzido e a articulação da sua prática pedagógica com as demais disciplinas no projeto educacional da escola.

Os autores Carvalho (2017), Medeiros (2020), Silva (2014) e Maciel (2013), concordam que é necessário aprofundar o debate sobre o objeto de conhecimento da Educação Física escolar para muito além da esportivização. É preciso um diálogo crítico e contra-hegemonico sobre a função do esporte na Educação Física escolar e sobre a Cultura Corporal de Movimento, produto da própria cultura em que os sujeitos estão inseridos. A Educação Física, sendo um espaço/tempo de intervenção social de caráter pedagógico deve deixar de utilizar o movimento de maneira mecânica e sistemática, preocupando-se apenas com os aspectos biológicos e competições desportivas e deve adotar uma visão transformadora dos indivíduos, para que possam atuar na vida de forma emancipada e autônoma.

Por fim, para Gonzáles e Fersteinseifer (2010), pensar a Educação Física como contribuição importante na formação dos estudantes, reconhecendo seu campo de saber com a Cultura Corporal de Movimento, significa entender a disciplina como uma mediação entre a cultura dos estudantes e a cultura escolar. Assim, a Educação Física tratando de uma dimensão da cultura, articulando a sua prática pedagógica com as demais disciplinas do currículo. Portanto, as reflexões sobre a contribuição deste componente curricular ao projeto educacional, longe de intenções prescritivas, está em pensar as intervenções pedagógicas possíveis no campo de saberes deste componente curricular na escola. Neste sentido, é necessário que a mesma se constitua como disciplina escolar, e não como uma atividade isolada.

PARTE II – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ORGANIZACIONAIS

6. Metodologia

6.1. Contextualizando o método de pesquisa

*Dificuldades objetivas. Perigo da observação superficial.
Não 'acreditar' que se sabe porque se viu;
Não se espantar, não se deixar levar;
Procurar viver na sociedade indígena;
Escolher bem os informantes.
(...) A objetividade deve ser buscada tanto na exposição como na observação.
Dizer o que se sabe, tudo o que se sabe, nada mais do que se sabe.
(Marcel Mauss, apud, Clifford, 2002)*

Nesta etapa elucidaremos os processos metodológicos para a realização do estudo, desde a fase de aproximação do campo da pesquisa à recolha dos dados. Este estudo, caracteriza-se como uma pesquisa de enfoque qualitativo de natureza etnográfica, possuindo a preocupação de compreender a comunidade estudada a partir da descrição da realidade, por meio do contato direto do pesquisador, com o objeto de estudo, utilizado-se de técnicas de observações diretas, registro de diário campo, entrevista, aplicação de questionários e análise de documentos.

No ano de 2019 iniciamos o contato com a Coordenação geral do PROEJA, Direção geral, Diretoria de Pesquisa e Conselho de Ética de um campus do Instituto Federal de Educação buscando autorização para a realização desta pesquisa, que se iniciou em 2021. O atraso deveu-se aos processos burocráticos para a obtenção da autorização, mas também, e em grande parte, devido à pandemia de COVID-19 no ano de 2020, que acarretou o fechamento das escolas.

O objetivo desta pesquisa é conhecer e entender, o componente curricular Educação Física no que tange a formação dos estudantes jovens e adultos em parceria com a comunidade escolar, buscando informar e mostrar para o leitor que não conhece, como se caracteriza a práxis desta, em um campus do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo. Para dar início a este estudo, primeiro foi necessário se aproximar do cotidiano das turmas do PROEJA, da comunidade escolar, bem como das aulas de Educação Física.

A etnografia foi a escolha metodológica, por acreditarmos que a observação das relações humanas em seu contexto sociocultural poderia oferecer informações relevantes, pois o método possibilita, por meio de técnicas de observação participante, chegar bem perto do objeto de estudo, isto é, “documentar o não-documentado” (André, 2000, p.43). Consideramos que este é um fator importante, pois possibilita

desvelar e reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência no cotidiano do fazer pedagógico. Nesse sentido, segundo Woods (1987), o pesquisador conviverá com uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, que muitas vezes irão se encontrar ligadas umas às outras ou sobrepostas. Sendo irregulares, estranhas, não estando explícitas, caberá, como etnógrafo, apreendê-las e apresentá-las.

Devido ao COVID-19 (em março de 2020, a COVID-19, foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde- OMS, como uma pandemia, ou seja, doença disseminada em uma grande distribuição geográfica mundial), a Instituição pesquisada decidiu ofertar o ensino virtual, o que afetou o período de observações, que também, em parte, se deram virtualmente. As observações virtuais ocorreram de fevereiro a novembro de 2021, com o acompanhamento da turma em diversas realidades educativas, não só as relacionadas as vivências da Educação Física. Posteriormente, com a volta das atividades presenciais, foram observadas as aulas de Educação Física de novembro de 2021 a julho de 2022.

As observações foram acompanhadas do registro sistemático no diário de campo, um instrumento fundamental, que possibilitou registros detalhados das práticas observadas, das reflexões sobre essas práticas, das incertezas, das inquietações e de todos os aspectos que circundaram a observação. Para Beaud e Wever (2007), o diário de campo é um recurso imprescindível que o pesquisador deverá consultar repetidamente, e, relendo o que escreveu, poderá expandir as informações obtidas no campo, analisando as informações colhidas, oferecendo subsídios valiosos para a análise do material.

O diário de campo transforma uma experiência ordinária em uma experiência etnográfica, pois não só restitui os fatos marcantes que sua memória corre o risco de isolar e de descontextualizar mas, especialmente, o desenrolar cronológico objetivo dos eventos.”
(Beaud e Werver, 2007, p.67)

Os registros foram realizados com a intenção de manter as primeiras impressões e de analisar o ambiente da pesquisa. Por essa razão, desde os aspectos mais simples aos mais complexos foram colocados em pauta, para que as percepções da pesquisadora pudessem ser revisitadas posteriormente. As conversas com alunos e profissionais do Instituto eram registradas posteriormente, pois parecia mais adequado dar a devida atenção a cada depoimento, e se fazer presente nas conversas, interagindo com os participantes.

Depois de alguns meses de observação virtual, conforme anterior explicação, passaram a ocorrer as entrevistas com alguns professores e coordenadores que se disponibilizaram a participar da pesquisa, na tentativa de ampliar as percepções da pesquisadora e compreender a visão da equipe acerca do

objeto de pesquisa. Beaud e Werver (2007), desaconselham a observação pura, recomendando que se utilize um misto de entrevistas e observações, a fim de se obter mais informações que evitem um equívoco por parte do pesquisador. Portanto, foi desenvolvido um roteiro para orientar as entrevistas (Anexo A).

Para Minayo et al. (2002), o objetivo principal da entrevista é a obtenção de informações com a fala individual de um depoente, revelando as condições estruturais, os valores, as normas e os símbolos de um grupo em que está inserido. Ou seja, por meio da entrevista é possível compreender os significados que os entrevistados atribuem às situações e às questões, que muitas vezes divergem das suposições do entrevistador. Recolhendo estes dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos da pesquisa, o entrevistador pode perceber como os depoentes interpretam os aspectos da realidade vivida.

As entrevistas ocorreram com quatro professores de Educação Física que atuaram ou atuam no PROEJA e dois coordenadores gerais do PROEJA. Os depoimentos ocorreram durante as observações virtuais e presenciais, conforme necessidade da pesquisa, e foram todos gravados com o consentimento dos participantes e, em seguida, transcritos.

Em relação aos alunos, não foi possível realizar as entrevistas, mesmo apresentando um horário flexível para os estudantes que quisessem participar. As dificuldades apresentadas pelos alunos eram diversas e, muitas vezes, delicadas, como falta de tempo, desemprego, desistência do curso, esquecimento do agendamento (mesmo sendo lembrados por e-mail e/ou *WhatsApp*) e desinteresse. Desda forma, durante as observações virtuais, o roteiro de entrevista foi adaptado para a forma de um questionário e enviado, mediante autorização, aos estudantes via e-mail. Os critérios de seleção dos sujeitos para responder à entrevista e questionários estavam vinculados à observação e ao foco principal deste trabalho.

No decorrer deste estudo, os dados das entrevistas e diário de campo, se encontram em destaque e com indicação de fonte para uma melhor compreensão da leitura, e os nomes citados são fictícios, para preservar o anonimato dos participantes.

6.2. O método etnográfico

Segundo Woods (1987, p. 18), a origem do termo etnografia deriva da antropologia e significa “descrição do modo de vida do indivíduo ou grupo de indivíduos”, isto é, se interessa por aquilo que as pessoas fazem, como se comportam e se relacionam. A etnografia se propõe a descobrir o entorno, as crenças, valores, perspectivas dos sujeitos, bem como, o modo como esses aspectos são desenvolvidos no contexto em que estão inseridos. Isso requer uma atenção aos detalhes do ambiente e o cuidado de

compreender os costumes e a linguagem utilizada pelos sujeitos no espaço determinado. Ainda segundo o autor, cada grupo construiu sua própria realidade cultural, e para observar essa realidade, é preciso se inserir no ambiente. Essa integração pode facilitar ou dificultar a tarefa do pesquisador. Desta forma, o etnógrafo vai representar a realidade estudada com os diversos significados sociais, descrevendo de forma densa e rigorosa as relações que se travam no centro do grupo estudado.

A pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos de investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coletas reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. (André, 2000, p. 30)

De acordo com André (2000), até o final dos anos 70, as pesquisas sobre sala de aula eram realizadas utilizando instrumentos de observação que tinham como objetivo registrar e analisar o comportamento de professores e alunos numa situação de interação, além de medir a eficácia dos programas de capacitação docente. Esses estudos eram orientados teoricamente pelos princípios da psicologia comportamental, as chamadas análises de interação. Porém, no fim da década, começam a aparecer críticas, tanto a esses fundamentos quanto aos resultados das pesquisas que adotaram essa metodologia.

A maior parte dos instrumentos de observação procura reduzir os comportamentos da sala de aula a unidades passíveis de tabulação e mensuração, contribuindo muito pouco para a compreensão do processo ensino-aprendizagem. Esses instrumentos, em geral, ignoram o contexto espaço-temporal em que os comportamentos se manifestam; focalizam estritamente o que pode ser observado; utilizam unidades de observação derivada de categorias preestabelecidas, que por sua vez dirigem a análise criando uma certa circularidade na interpretação. Além disso, buscando registrar um grande volume de dados, exigidos pelo tratamento estatístico, segmental os comportamentos em unidades mensuráveis e coloca limites arbitrários em algo que é contínuo. Pode-se dizer, assim, que, nesse tipo de estudo, há uma supervalorização da metodologia em detrimento da teoria. (André, 2000, p.37)

Ao mesmo tempo em que surgem as críticas aos estudos de interação, muitos autores passam a sugerir como alternativa a abordagem antropológica ou etnográfica, alegando que as interações na sala de aula acontecem num contexto repleto de significados culturais que devem ser valorizados e estudados pelo pesquisador. Para apreender e descrever esse contexto seria necessário utilizar a observação participante, o diário de campo, entrevistas, análise de fotografias, documentos, etc. Dessa forma, os pesquisadores poderiam até testar teorias, mas não teriam a pretensão de fazer generalizações estatísticas, e sim compreender a situação analisada, mostrando seus diferentes significados, retratando o que se passa no dia-a-dia das escolas, objetivando a “compreensão da realidade escolar para, numa etapa posterior, agir sobre ela, modificando-a.” (André, 1997, p.48)

Contudo, o interesse desse estudo está em observar as relações que se formam no cenário do PROEJA no Instituto pesquisado, a partir dos atores envolvidos, direta ou indiretamente com a Educação Física e prática pedagógica deste componente curricular na formação dos alunos. Para tanto, os instrumentos de coleta e análise dos dados utilizados foram a observação participante, o diário de campo, entrevistas (professores de Educação Física, coordenadores), questionários (alunos) e análise de documentos Institucionais.

6.3. O percurso metodológico, instrumental e organizacional

Assim, a partir de 1980, a pesquisa do tipo etnográfico ganha espaço no meio acadêmico com a produção de inúmeros trabalhos que tinham a preocupação central de descrever as rotinas diárias das salas de aula e as representações dos atores escolares. Já na década 90, segundo André (2000 e 1997), as pesquisas etnográficas já eram numerosas, possibilitando realizar um balanço crítico dessas produções, identificando os pontos fortes e os problemas da metodologia na educação e em outros ambientes. A autora divide a pesquisa etnográfica em três fases:

1 - A primeira fase é o momento em que o pesquisador direciona-se para o estudo da literatura relacionada ao tema e à realidade a ser estudada. Essa fase é fundamental para definir o problema a ser investigado e o referencial teórico que irá orientar o trabalho. A importância deste momento se acentua à medida que surgem as categorias iniciais de análise, as perguntas e os questionamentos que irão guiar a coleta de dados. No caso do presente estudo, foi selecionado, inicialmente, referencial teórico que vinculava-se aos debates da Educação e da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos e PROEJA, além das etnografias que se aproximam do nosso foco de observação.

2 - A segunda fase da pesquisa caracteriza-se pelo trabalho de campo propriamente dito, envolvendo a observação participante e o maior contato com os atores envolvidos, buscando aproximar-

se e compreender seus valores, falas, opiniões e conceitos. Nessa fase não se deve seguir hipóteses rígidas, mas ficar atento ao surgimento de novas categorias de análises, novas interpretações do objeto em estudo. É o momento em que se faz a ligação dos dados observados com a teoria. A partir da observação de campo foi possível redefinir a problemática para embasar o estudo.

No caso específico, a entrada no campo foi gradual. Inicialmente se deu de maneira virtual, e durante a observação ficou evidente que a Educação Física não era ofertada naquele espaço. A partir disso, as seguintes questões se evidenciaram: como acontece a Educação Física no PROEJA? A educação integral se materializa na prática pedagógica dos professores de Educação Física dessa modalidade? Quais documentos oficiais embasam suas práticas?

3 - A última etapa é onde ocorre a articulação entre a teoria e os dados, uma sistematização, “um movimento de vaivém que envolve rearranjos, recomposições, abstrações e que culmina em nova estruturação do real.” (André, 1997, p. 47). Para Woods (1987), o pesquisador deve se atentar para os limites entre seu papel de observador e de integrante do espaço, pois a maior parte das vezes ele investiga uma situação que lhe é muito familiar ou colhe dados no local em que trabalha. Nos dois casos existe um grande risco para a pesquisa, pois pode ocorrer uma confusão entre o sujeito e o objeto de estudo, entre as opiniões pré-existentes e outras que podem ser reveladas com o desenrolar do trabalho. O grande desafio do pesquisador é trabalhar esse envolvimento e a subjetividade com o distanciamento que um estudo dessa natureza requer. É um distanciamento necessário, mas não sinônimo de neutralidade. É preciso um equilíbrio, o que tem levado os pesquisadores ao estranhamento, um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha.

Outra forma de lidar com a dualidade entre pesquisador e participante é a triangulação. Para André (2000), a triangulação é um procedimento metodológico que auxilia o pesquisador a lidar com as situações familiares, opiniões pré-existentes e as experiências pessoais com distanciamento. Chama-se a triangulação, “ la combinación en un estudio único de distintos métodos y fuentes de datos.” (Taylor e Bogdan, 1987, p. 91). É uma forma de evitar que o pesquisador realize descrição de dados e relatos a partir de suas próprias percepções, sem buscar outras fontes que possibilitem a compreensão profunda e detalhada dos significados culturais do ambiente e atores envolvidos no estudo.

O pesquisador busca uma diversidade de sujeitos (pais, alunos, professores, técnicos e, em cada um desses grupos, posições diferenciadas), uma variedade de fontes de informações (entrevistas, observações, depoimentos escritos e orais, documentos) e diferentes perspectivas de interpretação dos dados (psicológica, pedagógica, sociológicas, antropológica, lingüística, política, filosófica, histórica). Esses cuidados metodológicos e um

forte apoio de referencial teórico podem ajudar a manter o distanciamento, diminuindo os problemas apontados. (André, 2000, p.48)

Na técnica da triangulação dos dados, entre anotações de campo, entrevistas e o referencial teórico consultado, tendo como finalidade a descrição e compreensão do foco da pesquisa, houve a negociação para o acesso ao campo para uma melhor observação. Deste modo, a validade interpretativa esteve desde o início. Foram muitos meses entre observações virtuais, problemas no sistema, mudanças de estratégias de ensino, observações presenciais, a pandemia de COVID-19, adaptações da Instituição e outros percalços.

De acordo com Minayo et al. (2002), a análise dos dados tem por objetivo organizar os dados de forma a encontrar respostas para o problema proposto na investigação. Nas pesquisas qualitativas de natureza etnográfica não existe uma hipótese a ser verificada, mas um problema a ser investigado. Sendo assim, nesta pesquisa, a análise ocorreu por meio de triangulação dos dados, uma análise integrada das anotações de campo, entrevistas, questionários, fotografias, documentos e do referencial teórico adotado, tendo como objetivo abranger a máxima compreensão do foco da pesquisa.

No que diz respeito à análise desses conteúdos, Bardin (2011), indica um conjunto de técnicas de análise que visam obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas imagens. Segundo a autora, a análise de conteúdos organiza-se em 3 fases:

- *Pré-análise*: fase de organização propriamente dita, sistematização das ideias iniciais, traçar um plano de análise. Também há a formulação das hipóteses e dos objetivos. Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. No entanto, nem sempre é possível estabelecer hipóteses. Nesses casos, podemos falar então em procedimentos fechados ou exploratórios;
- *A exploração do material*: tendo as diferentes operações da pré-análise concluídas, esta fase não é nada mais que a aplicação sistemática das decisões tomadas. É uma fase longa, consistindo essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas;
- *Tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação*: os resultados em estado bruto são tratados. Poderão ser realizadas operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise fatorial), que permitem estabelecer

quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas. Estes resultados deverão ser submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação, para que tenham maior rigor.

Segundo Bardin (2011), os procedimentos da análise seguem a seguinte lógica (mas não de maneira linear): na pré-análise, momento de organização e preparação dos materiais/dados, partimos com uma leitura flutuante de todos os dados. Em seguida, os documentos foram escolhidos, atendendo as regras de representatividade, homogeneidade e pertinência que ofereceram indicadores que puderam responder aos objetivos e problemáticas desse estudo. Já a exploração do material consistiu na aplicação sistemática das decisões necessárias a serem tomadas, para que, no tratamento dos resultados obtidos, por meio da interpretação do pesquisador, os mesmos se tornassem falantes e, portanto, válidos.

6.4. Vivencial da pesquisadora: inserção no campo de estudo, compreensão e dinâmicas

A primeira vez em que fui ao local estudado como pesquisadora em busca de um “porteiro” (André, 2000), para a autorização inicial da pesquisa (na Instituição em questão essa etapa é determinante para a aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética), apesar de bem orientada, me concentrava em apresentar um comportamento que não fosse causar rejeição da comunidade escolar. Afinal, o primeiro contato seria crucial para o andamento da pesquisa. Assim que cheguei à escola, fui bem recepcionada pelo funcionário da recepção e após o preenchimento de um formulário com alguns dados pessoais (nome, documento de identidade, assinatura), recebi um crachá de visitante e pude dirigir-me à Coordenadoria do PROEJA, onde por algum tempo atuei como professora voluntária.

Naquele momento, não conhecia nenhum dos presentes na sala da Coordenadoria. Assim, me apresentei como estudante de doutorado para uma estagiária que estava no local e solicitei conversar com a Coordenação geral do PROEJA, comunicando-lhe a minha intenção em realizar uma pesquisa na Instituição. A estagiária, mais que rapidamente, perguntou: “interessante, mas como vai fazer isso?” (Diário de Campo, 2019). Naquele momento eu já sabia que a pesquisa seria realizada pelo método etnográfico, mas achei melhor não revelar essa informação por acreditar que dificultaria o entendimento dos objetivos. Então, respondi que era preciso resolver com o coordenador responsável pelo setor, a quem eu pretendia explicar melhor o projeto da pesquisa.

Por questões internas, não pude ser atendida, então a estagiária se dispôs a passar meu contato para a coordenadora geral ou outro responsável que pudesse me auxiliar, afirmando que em breve entrariam em contato para marcar uma visita. Após uma semana, a coordenadora geral me enviou uma

mensagem via *WhatsApp* agendando um diálogo. Cheguei antes do horário previsto, passei pela portaria, peguei o crachá de visitante e fui encaminhada à recepção por outro funcionário que estava responsável pela recepção de visitantes da Instituição.

O caminho, a escola, algumas pessoas eram conhecidas, mas naquele momento eu não desempenhava meu papel de docente voluntária, mas de pesquisadora em busca de uma autorização para a entrada no campo. Precisei aguardar na recepção até o horário marcado, pois a coordenadora estava em reunião, e o professor de Educação Física, que também iria participar do diálogo, ainda não tinha chegado. Na verdade, eu havia chegado ao local com antecedência com o intuito de me aproximar da estagiária que atuava na sala da coordenadoria, pois de certa forma, ela poderia ser uma pessoa que indiretamente poderia mediar com maior facilidade a minha comunicação com a coordenação, e o diálogo com professores, coordenadores de curso e demais atores da comunidade.

Assim que o Professor de Educação Física chegou no local, a estagiária preocupada com a demora da coordenadora geral do PROEJA, me sugeriu uma reunião somente com o referido docente. Inicialmente recusei, pois precisava da coordenadora presente, uma vez que apenas ela poderia autorizar a pesquisa. Entretanto, após alguma espera, fui informada que não poderia ser atendida novamente pela coordenadora, que ainda não havia finalizado a reunião em que estava. Dessa forma, aceitei conversar apenas com o professor (que, no período, também era coordenador do setor de Educação Física da Instituição), com o objetivo de expor os meus objetivos.

Eu e o professor nos dirigimos para uma sala no andar superior. No caminho pude rever parte da infra-estrutura interna, observar as paredes conservadas e os muitos corredores onde estão localizadas as salas de aulas, que desembocam em espaços abertos usados normalmente para apresentações culturais, feiras de ciências, dentre outras atividades escolares. Entre os corredores existem jardins bem cuidados e as numerosas salas possuem grandes janelas, quadros brancos, ventiladores, e algumas com ar condicionado.

Passei por um corredor central com uma ampla estante de vidro usada para expor troféus, e o professor me informou:

Já viu? Conhece? A escola conquistou nas inúmeras olimpíadas e jogos escolares que ocorrem entre os campi do mesmo Instituto, entre os diferentes Institutos do Brasil, com times de fora, para os servidores entre outras atividades esportivas de grande porte, com agendas e organização federal, regional e local. (Diário de Campo, 2019)

O professor, percebendo meu interesse, continuou o relato:

Os eventos esportivos de diferente natureza normalmente ficam sob a responsabilidade da Educação Física. É a nossa área. Somos campeões nacionais em diversas modalidades. (Diário de Campo, 2019)

Após este diálogo, continuamos a nossa caminhada em direção a sala e continuei observando a estrutura da escola. Na parte inferior está localizada a sala de Coordenadoria do PROEJA, próxima às salas de aulas, biblioteca, cantina, banheiros, espaços abertos, cobertos com muitos bancos, mesas e jardins. A porta de entrada da Coordenaria do PROEJA estava fechada em função da reunião, mas o professor que me acompanhava fez questão de afirmar “que a sala está constantemente aberta para alunos, professores e convidados.” (Diário de Campo, 2019). O que nos leva a entender que o acesso da comunidade do PROEJA é fluida.

Por fim, chegamos a uma sala de aula vazia e o professor me perguntou: “e aí, o que você deseja?” (Diário de Campo, 2019). Muito à vontade no ambiente, iniciei o meu discurso previamente preparado. Me rerepresentei, visto que o professor já me conhecia, e disse que estava buscando as Coordenadorias do PROEJA e da Educação Física para desenvolver uma pesquisa, cujo objetivo nuclear seria: entender como caracteriza a práxis da Educação Física no PROEJA naquele campus do Instituto Federal de Educação. Expliquei que se tratava de um projeto de natureza etnográfica, o que significava a permanência do pesquisador no campo de estudo por um certo período de tempo para a observação e integração na comunidade. O professor disse-me ter gostado muito da proposta e que, se dependesse dele, o projeto poderia ser realizado, porém era preciso conversar com os outros professores de Educação Física e de uma autorização da Coordenadora geral do PROEJA para que a pesquisa acontecesse.

Apesar do apoio do professor, ainda era preciso apresentar a proposta para a coordenadora. O posicionamento dela era necessário para requerer a autorização da Direção Geral e dar encaminhamento na Diretoria de Pesquisa e no Conselho de Ética da Instituição. Sendo assim, me dirigi novamente a sala da Coordenadoria do PROEJA e pedi um novo agendamento de reunião. Mais uma vez, a estagiária afirmou que entrariam em contato. Após cinco dias, recebi uma ligação da coordenadora do PROEJA para agendar a reunião. No dia combinado fui recebida pelo responsável pelo portão, que me interrogou: “E aí, hoje você tem reunião com quem?” Eu respondi que era com a Coordenadora geral do PROEJA. Ele me entregou o crachá e disse “não vou mais pegar os seus dados, eles já foram registrados.” (Diário de Campo, 2019). Percebendo uma manifestação de aceitação, prolonguei a conversa e lhe perguntei o

nome, e se trabalhava na Instituição há muito tempo. Falamos um pouco sobre o bairro, a violência, e depois me dirigi à sala da Coordenadoria, pois o horário da reunião se aproximava. O fato de o funcionário do portão dizer que eu não precisava mais cadastrar meus dados indicava uma abertura importante, pois ele já me via como uma pessoa conhecida, um rosto que começa a fazer parte do cenário.

Ao chegar na sala, fui recebida pela estagiária que, com muita simpatia, pediu para que eu aguardasse alguns minutos, pois a coordenadora estava em outra reunião e me atenderia em breve. No aguardo reencontrei professores e coordenadores de curso com os quais atuei diretamente no período que fui professora voluntária na Coordenadoria. Durante a conversa relatei um pouco o objetivo de estar ali, e, para a minha surpresa, um coordenador de curso se disponibilizou a me ajudar no que fosse possível para a realização da pesquisa. Em seguida, a coordenadora chegou e fui chamada a me dirigir a sua pequena sala, um espaço separado por uma divisória e vidro.

Ao chegarmos na sala, sentamos de frente uma para outra, e de forma muito tranquila, ela me pediu para explicar do que se tratava a minha pesquisa. A medida que desenvolvia minha explicação, ela ia fazendo observações variadas, o que mostrava ter algum conhecimento sobre pesquisa e o tipo de metodologia que eu pretendia utilizar. Após a exposição sobre o estudo, ela me disse: “tudo bem, mas acredito que o seu recorte seja na Educação Física?” (Diário de Campo, 2019). Respondi afirmativamente, mas também esclareci que seria necessário ter acesso a outros ambientes na escola e conversar com diferentes segmentos da comunidade. A coordenadora afirmou estar muito acostumada a estágios e projetos e destacou que esse estudo seria interessante para a Instituição. Neste sentido, propôs que eu socializasse os apontamentos da pesquisa com a comunidade.

É interessante observar que os pesquisados e observados desejam ter algum tipo de controle sobre aquilo que os pesquisadores produzem como conhecimento. Pude ler esta exigência como uma relação de troca, comum em trabalhos etnográficos. Entretanto, sabia que deveria ter um extremo cuidado na medida em que alguns dados poderiam prejudicar as relações de trabalho. O que a diretora poderia fazer com os conflitos que porventura aparecessem em meus relatórios? Enfatizei que estava atenta ao comportamento ético, e que o nome da escola e dos envolvidos não seriam divulgados, e me comprometi a apresentar os relatórios parciais. Ela com muita propriedade disse: “não me preocupo com isso, o que me interessa é o retorno que teremos, pois poderemos corrigir erros e melhorar o nosso trabalho.” (Diário de Campo, 2019)

Conseguimos a permissão oficial do Conselho de Ética para me inserir no local 6 meses depois da reunião com a coordenadora. É importante enfatizar que antes de ter o acesso autorizado pela Coordenação geral do PROEJA e Coordenadoria da Educação Física ao cenário de investigação, tive

contato com inúmeras outras pessoas (funcionários da portaria, estagiários, demais professores e coordenadores), que devem ser consideradas participantes da liberação da pesquisa, visto que qualquer ato que causasse desconfiança, poderia interferir na minha entrada. A aprovação do Comitê de Ética aconteceu em 2019, com entrada na Instituição para a observação a partir de março de 2020. No entanto, devido à pandemia, foi preciso reformular as estratégias de realização da pesquisa. O momento de incertezas e mudanças significou novas submissões e, por consequência, novos pareceres do Conselho de Ética.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada em duas etapas: a primeira ocorreu virtualmente, por meio da participação em encontros e ministrando cursos de formação, o que oportunizou a minha aproximação com a comunidade escolar (alunos, professores e coordenadores), entrevistas e envio de questionários aos colaboradores. Na segunda etapa ocorreram as observações das aulas de Educação Física presencialmente, seguindo rigorosamente os requisitos de segurança e protocolo de saúde estabelecido na Instituição. Nesta última etapa, as observações ocorriam apenas em espaços abertos, sem a possibilidade de tirar fotos e transitar pelos demais espaços da escola. Embora limitada, mantive contato com o professor de Educação Física e alunos, observei as aulas da disciplina, construí o diário de campo e conduzi entrevistas virtuais com os participantes da pesquisa.

Com a COVID-19, a entrada no campo virtual foi construída vagarosamente junto ao coordenador de curso durante o ano de 2020. Também houve a necessidade de uma nova submissão e posterior aprovação do Conselho de Ética para a realização da pesquisa na forma virtual, uma vez que neste período os alunos do PROEJA não tiveram aulas presenciais e o calendário letivo de 2020 só teve início em fevereiro de 2021. Com os encontros virtuais justificados pela quarentena e as restrições pandêmicas, é necessário reconhecer que a escolha pelo método etnográfico ocasionou algumas limitações ao trabalho, além de reestruturar as ações da pesquisa para o meio virtual, algo ainda novo para a pesquisadora.

A convite do Coordenador de Curso, em meados de fevereiro de 2021 participei de uma importante reunião virtual sobre a posição dos alunos acerca das Ações Complementares de Ensino ou as Atividades Pedagógicas não Presenciais (que serão explicadas posteriormente). Neste momento eu fui apresentada aos alunos, mas não tive a oportunidade de fala.

No mês subsequente, no dia 18, ocorreu uma segunda reunião virtual em que estive presente. O Coordenador me apresentou formalmente aos alunos, professores e coordenadores presentes, e me deu a oportunidade de explicar um pouco da pesquisa. A partir desta data, passei a participar dos encontros virtuais, sempre buscando me inserir efetivamente na comunidade escolar. A partir de maio de 2021,

passei a atuar como professora voluntária, ministrando cursos virtuais de extensão na área de Turismo e Hospedagem (áreas nas quais também tenho formação), para três turmas do PROEJA, o que ampliou minha interação com os alunos e professores.

Em novembro de 2021, as interações passaram a ser presenciais e pude observar as aulas de Educação Física até julho de 2022. Nesta etapa presencial de entrada no campo, foi importante contar com a colaboração do professor de Educação Física, que contribui significativamente com a minha ambientação e melhor integração com os alunos, onde, por sugestão, fiquei responsável pela lista de frequência, e me tornei a gandula nos momentos de aulas (que serão explanadas, posteriormente, na Parte III- Apresentação e Interpretação dos Resultados). Essas interações, contribuíram para o diálogo com os alunos, e a exposição da pesquisa de uma maneira descontraída. Essas ações, pouco a pouco, de forma constante e não linear, permitiram a entrada no campo da pesquisa para a coleta de dados.

7. Caracterizando o campo de pesquisa

7.1. Cenário do campus do Instituto Federal de Educação

O lócus da pesquisa, um dos campus do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo, ocupa um quarteirão de um bairro tradicional da cidade. O prédio é pintado de branco e cercado de grades verdes, com jardins na entrada e um grande relógio próximo aos portões por onde entram alunos e visitantes. Ao entrar no prédio, os alunos devem passar por catracas, liberadas pela carteirinha estudantil, enquanto visitantes devem se identificar na recepção ao lado. Para ter acesso ao campus, o visitante deve informar seus dados pessoais e o motivo da visita. O funcionário responsável então faz a verificação com o setor indicado, fornece um crachá de visitante e encaminha a pessoa ao local desejado. O primeiro piso, após a recepção, é formado por vários corredores abertos que direcionam para as salas de aula, setores administrativos, pedagógicos, entre outros. Os corredores contam com bebedouros, quadros informativos, mesas e recebem bastante luz natural. Entre esses espaços há mais jardins.

Entre a entrada e a parte central existe um amplo espaço onde ficava um pipoqueiro, que há muitos anos trabalha no espaço da escola. Ele perfuma o local com cheiro amanteigado, e sempre se encontra rodeado de membros da comunidade escolar, que se reuniam para comer e conversar. É nesse espaço em que ocorrem alguns dos eventos da Instituição, como as feiras de ciências, debates, apresentações musicais, dentre outros. Também há, no local, uma estante de vidro onde ficam expostos os troféus e medalhas ganhados pela Instituição em eventos esportivos municipais, estaduais e nacionais.

Na parte central do primeiro piso, encontra-se a Coordenadoria do PROEJA e de alguns outros cursos, bem como a biblioteca, banheiros, mesas em espaços de convivência, cantina, copa com micro-ondas, salas de descanso para professores e corpo técnico, e os estacionamentos para servidores e garagem dos veículos Institucionais. A seguir seguem algumas fotografias dos espaços da escola.

Figura 1 - Espaço do campus - laboratórios, salas administrativas e estacionamento



Figura 2 - Espaço central do campus com a estante de troféus e medalhas



Figura 3 - Campo de futebol, pista de atletismo, arquibancadas e salas da Coordenadoria da Educação Física e Música (orquestra musical e coral)



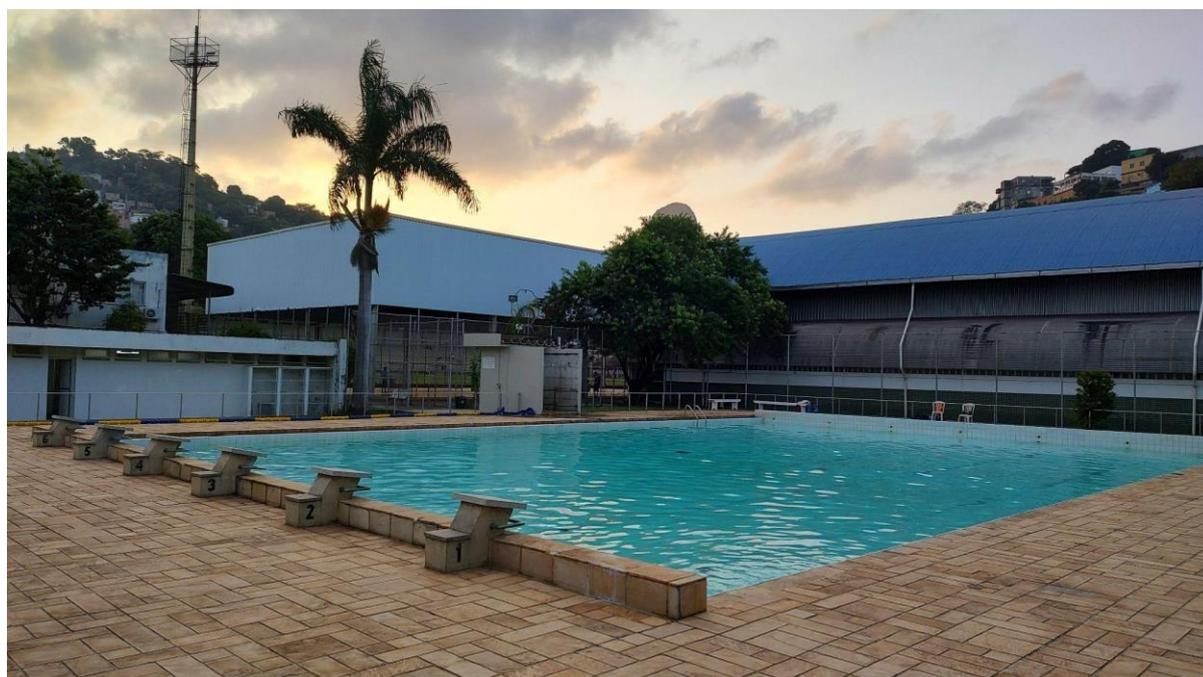
Figura 4 - Quadra em que foram realizadas as observações das aulas de Educação Física. Ao fundo se encontra o Ginásio Desportivo



Figura 5- Cantina, espaço de convivência (no momento da fotografia estava em reforma) e ao fundo o prédio da Biblioteca e salas de aula



Figura 6 - Piscina e vestiário



Na parte de trás da Instituição, existem vários laboratórios técnicos de diferentes cursos, quadras esportivas, ginásio esportivo, campo de futebol, pista de atletismo, piscina, arquibancadas e vestiários amplos. Em cima das arquibancadas existem salas de armazenamento para os instrumentos musicais da Instituição e salas de música, em que ocorrem ensaios individuais e coletivos. Na parte inferior está

a Coordenadoria da Educação Física, salas de ginástica, musculação e depósito. Além disso, existe também uma entrada para a comunidade interna e externa que participam de alguma atividade de pesquisa e/ou extensão oferecida no Instituto.

No segundo piso encontram-se mais salas, laboratórios de informática, salas de trabalho e apoio técnico a comunidade escolar, banheiros e outros laboratórios específicos dos cursos técnicos.

Segundo dados disponibilizados no site da Instituição (2021), o Instituto Federal de Educação, onde a pesquisa ocorreu foi fundado em 23 de setembro de 1909, durante o governo do presidente Nilo Peçanha, e era chamado originalmente por Escola de Aprendizes Artífices do Espírito Santo, com atividade regulamentada pelo Decreto n.º 9.070, de 25 de outubro de 1910. O propósito da Instituição era formar profissionais artesãos, mas a partir de 1937, a Instituição – na época chamada Liceu Industrial – passou a formar profissionais voltados para a produção em série, mas com características artesanais.

Em 25 de fevereiro de 1942, o Liceu Industrial foi transformado em escola técnica e, em dezembro do mesmo ano, foi inaugurado o prédio onde funciona até hoje. Contava com internato e externato, oficinas e salas de aula para atender aos cursos de artes de couro, alfaiataria, marcenaria, serralheria, mecânica de máquinas, tipografia e encadernação. Em 1965 passou a ser denominada Escola Técnica Federal do Estado do Espírito Santo (ETFES), baseando-se em um modelo empresarial. Já no ano de 1999 a escola passou a ser um Centro Federal de Educação e Tecnológica (CEFET), o que possibilitou novas formas de atuação e um novo paradigma de Instituição pública profissionalizante.

Em 2004 o CEFET foi promovido a Instituição Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, baseado nos decretos n.º 5.224 e n.º 5.225, hoje substituídos pelo n.º 5.773 e em dezembro de 2008, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei n.º 11.892, que espalhou Institutos Federais de Educação pelo Brasil. A partir dessa data, a sede do CEFET, tornou-se um campus do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo.

A Instituição oferece dezesseis cursos técnicos, sete graduações, três especializações e cinco programas de mestrado. Com mais de quatro mil alunos, os cursos ofertado são: 1- Técnico Concomitante/Subsequente em: edificações, eletrotécnica, estradas, geoprocessamento, mecânica, metalurgia, segurança do Trabalho; 2- Técnico Integrado ao Ensino Médio: edificações, eletrotécnica, estradas, mecânica, meio ambiente; 3- Técnico Integrado PROEJA em: guia de turismo, hospedagem, metalurgia e segurança do trabalho; 4- Graduação em: engenharia civil, engenharia elétrica, engenharia mecânica, engenharia metalúrgica, engenharia sanitária e ambiental; 5- Licenciatura em letras-português, letras- português (Ensino a distância-EAD) e licenciatura em matemática.

Segundo o site da Instituição (2021),

[...] os alunos podem participar de programas e atividades extracurriculares que possibilitam um aprendizado mais amplo e integrado e desenvolvem outras habilidades. Os conhecimentos adquiridos em sala de aula podem ser aprofundados por meio da participação em monitorias, laboratórios e grupos de estudos supervisionados por professores.

Ainda conforme o site institucional, os discentes podem também compor o Grêmio estudantil Rui Barbosa; participar de diferentes equipes de prática de atividades físicas, participar do Coral Maria Penedo, Orquestra Jovem, da Orquestra Pop & Jazz e da Oficina de Música, que oferece cursos de musicalização, teoria musical, harmonização e improvisação. A Instituição também oferta o projeto Cineclube, que objetiva aproximar os estudantes do cinema.

7.2. O PROEJA no campus do Instituto Federal de Educação

De acordo com Oliveira e Pinto (2012), no antigo CEFET e atual Instituto Federal de Educação, o curso de nível médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos foi ofertado inicialmente como Ensino Médio Para Jovens e Adultos Trabalhadores (EMJAT). Era um programa para maiores de 18 anos e oferecia a escolarização de nível médio nos dois primeiros anos e, após a conclusão, o aluno poderia se matricular em um curso técnico. Porém, de acordo com Ferreira (2010), embora os alunos buscassem pela escolarização e profissionalização, dados de 2001 a 2005 indicaram que grande parte dos estudantes não conseguia concluir os dois primeiros anos de ensino médio, o que impedia o ingresso nos cursos técnicos, resultando em poucos alunos com certificado de profissionalização.

Diante dos dados que demonstravam a dificuldades dos alunos, e visando melhorar a experiência do EMJAT, segundo Ferreira (2010) e Oliveira e Pinto (2012), um grupo de educadores do até então CEFET formou uma equipe de estudos, visando aprimorar suas práticas pedagógicas e ajudar na superação de dificuldades encontradas pelos discentes e docentes. Dentre os principais problemas identificados pelos autores estão a falta de formação de professores e gestores para lidar com o público do Educação de Jovens e Adultos, a ausência de um suporte legal no que tange a educação e profissionalização de adultos, e a organização curricular concebida pelo Decreto n.º 2.208/1997, que determinava a separação entre ensino regular e ensino técnico. O grupo de professores passou a pensar em novos arranjos curriculares que efetivamente contemplassem a modalidade Educação de Jovens e

Adultos. Entretanto, a condição de fragilidade do curso no interior da Instituição continuava por criar obstáculos que impediam o avanço do EMJAT.

Em 2006, com novo decreto (nº 5.840), de acordo com Ferreira (2010), a condição de fragilidade Institucional foi amenizada, com a criação do Programa de Integração de Educação Básica à Educação Profissional na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), que passou a ser de adesão obrigatória para os Institutos Federais de Educação, e que deveriam ofertar cursos técnicos com acompanhamento da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETC/MEC).

Ainda assim, segundo Oliveira e Pinto (2012), a formação de professores continuou a ser um problema persistente. Os educadores não sabiam lidar com a nova realidade, cujas práticas pedagógicas anteriores estavam sedimentadas na formação do trabalhador impregnada pelo modelo tecnicista mercadológico, aspecto reconhecido nos documentos oficiais do Ministério da Educação.

De fato, as instituições federais, em diferentes períodos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governo em comum, a centralidade do mercado, a hegemonia do desenvolvimento industrial e um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional e tecnológica. No entanto, é necessário ressaltar, neste contexto, outra dimensão associada à rede federal de educação profissional e que diz respeito à competência de instituições de tecerem em seu interior propostas de inclusão social e de construir por dentro delas próprias alternativas pautadas neste compromisso, definidas pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de política de governo. (Brasil, 2007a, p. 23)

Reconhecendo essa realidade e tendo a responsabilidade da implantação do PROEJA nas instituições federais, a SETEC, com intermédio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), induziu a formação de redes de cooperação acadêmica por meio de grupos de pesquisa. Assim, conforme Oliveira e Pinto (2012), é fundado o grupo de pesquisa PROEJA/CAPES/SETEC. A ação do grupo no interior do Instituição expandiu-se e originou outras iniciativas de formação relacionadas ao PROEJA, dentre as quais se destaca a (1) Coordenação do curso de especialização PROEJA para a formação continuada dos professores e (2) a construção da proposta curricular para o PROEJA. Segundo os autores, estas ações ampliaram os novos horizontes ao desafio de pensar uma proposta curricular na modalidade Educação de Jovens e Adultos para esse campus do Instituto Federal de Educação, objetivando a:

[...] formação humana na vida e para a vida, e não apenas de qualificação no mercado ou para ele. Por esse entendimento, não se pode sobrepor a cidadania à inserção no mercado do trabalho, mas assumir a formação do cidadão que produz pelo trabalho, a si e o mundo. (Brasil, 2007a, p.13)

No período da realização deste estudo, na Coordenadoria do PROEJA, estavam sendo ofertados cursos técnicos integrados em segurança do trabalho (período vespertino), guia de turismo, hospedagem e metalurgia (todos no período noturno), com início de novas turmas a cada semestre. De acordo com o Projeto de Curso (2018) os cursos “possuem regime semestral seriado, com prazo de integralização mínimo de três anos e meio e máximo de sete anos. A oferta é de 40 vagas por semestre para os turnos vespertino e noturno.”

Ainda de acordo com o Projeto de Curso (2018), os cursos oferecidos pelo PROEJA são amparados pelas prerrogativas da Lei Federal nº 11.892/2000, que assegura aos Institutos Federais de Educação, autonomia em relação à proposta político-pedagógica e curricular na formulação e oferta de cursos, em concordância com os indicativos políticos pedagógicos do Documento Base PROEJA (Brasil 2007a), o Parecer CNE/CEB, n.º 11/2000 e a Resolução CNE/CEB n.º 01/2000. Além disso, encontra-se alicerçada nas contribuições teóricas de pesquisadores e estudiosos envolvidos com campo de estudos da Educação e Trabalho e Educação de Jovens e Adultos. Segundo o coordenador de curso, “importa destacar os princípios e compromissos institucionais presentes no Projeto Político-Pedagógico do curso que apontam diretrizes para a elaboração dos planos estratégicos, para as ações educacionais, seja no plano do ensino, da pesquisa e/ou da extensão.” (Diário de Campo, 2022)

De acordo com dados oficiais da Coordenadoria do PROEJA, disponibilizados no decorrer desta pesquisa:

[...] dentre os jovens, adultos e idosos matriculados nos cursos ofertados pelo PROEJA, do total de 733 estudantes matriculados, 419 são do sexo feminino e 314 do sexo masculino. A faixa etária predominante é de 18 a 29 anos de idade, correspondente a 58% do total de 433 estudantes. Outros 32% estão na faixa etária compreendida entre 30 e 49 anos de idade e outros 10% na faixa etária compreendida entre 50 a mais de 60 anos de idade. (Documento de justificativa das atividades adesão às Atividades Complementares de Ensino-ACEs, 2021)

Os dados revelam uma questão geracional que precisa ser levada em consideração quanto ao processo de ensino-aprendizagem e nas condições e meios dos alunos permanecerem estudando. Em 2021, por exemplo, alunos de diversos cursos do PROEJA se manifestaram em uma nota de repúdio pela dificuldade de estudar virtualmente no período da pandemia. Na nota constam dados sobre o perfil social destes estudantes:

Somos estudantes do PROEJA: mais de 700 jovens e adultos matriculados nos cursos técnicos integrados de metalurgia, segurança do trabalho, guia de turismo, hospedagem no Instituto Federal de Educação do Espírito Santo. Para nós, educação pública e de qualidade é um direito, não um privilégio! Nossa realidade precisa ser compreendida e respeitados os nossos limites. Somos, na maioria, desempregados e trabalhando na informalidade; moradores de bairros da periferia da cidade, marcados pelas mais diferentes formas de exclusão, espoliados, alijados do direito à educação formal em tempo considerado regular pela legislação educacional. Muitos de nós em declarada condição de vulnerabilidade social: pessoas com deficiências físicas, dificuldades de aprendizagem devido ao longo tempo fora da escola, moradores e ex-moradores de rua, além de outros problemas e desafios que lutamos diariamente para vencer. Mesmo assim, para muitos de nós estudantes, a cada dia que entramos na sala de aula dos cursos do PROEJA é, sem dúvida, uma vitória a mais que temos. (Nota de repúdio, 2021)

Sobre a condição dos estudantes, um coordenador com quem conversei durante a pesquisa, relatou:

Reconhecer tal contradição incorre também em dar conta de que grande parte dos indivíduos desarticulados do processo 'normal' e 'regular' de ensino, de uma forma, ou de outra, já foram moldados e rotulados na condição de 'carentes', 'excluídos' na ilógica perversa do sistema capitalista. No mundo contemporâneo, já somam milhões o número de indivíduos sem importância, em desuso e portanto, descartados. É justamente nestes universos de contradições que transitamos na condição de pretensos educadores no trabalho artesanal de humanização do 'outro' e de nós mesmos: omnilateralidade. (Diário de Campo, 2022)

O coordenador citado foi fundamental para a realização desta pesquisa, contribuindo na entrada no campo de pesquisa após a autorização do Comitê de Ética da Instituição, assim como, na

permanência, participação e contato com os sujeitos da pesquisa tanto no ambiente virtual quanto no presencial. Embora ele não tenha participado das entrevistas, nos deu acesso a documentos, dados e diálogos profícuos e esclarecedores durante todo o percurso deste estudo. Fugindo um pouco das regras acadêmicas, registro aqui meu agradecimento.

PARTE III - APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS RESULTADOS

8. Apresentação e interpretação dos significados dos dados

Nesta etapa do estudo, procuramos significados e interpretações a partir dos dados, buscando compreender e responder o problema da pesquisa, assim como, os objetivos gerais e complementares da mesma.

8.1. Iniciando as observações do campo: modo virtual, aspectos, considerações

Devido à pandemia do COVID19, os alunos do PROEJA tiveram encontros virtuais entre 2020 e 2021. Em uma ação conjunta, orquestrada pelo Ministério da Educação, e os Institutos Federais de Educação, estabeleceram no momento da reclusão social as Ações Complementares de Ensino (ACEs) e as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs) como estratégia de ensino online. De acordo com Pró-Reitoria de Ensino no edital n.º 2883 as ACEs e as APNPs são definidas como:

Ações Complementares ao Ensino (ACEs): são propostas de educação formal destinadas a estudantes regularmente matriculados no Instituto. São ações extracurriculares que dialogam com os objetivos do curso e com as diretrizes institucionais em prol da complementação e ou suplementação do currículo escolar, podendo ser de natureza acadêmica, científica, desportiva, artística e/ou cultural, e assumir o formato de curso, minicurso, oficina, encontro, palestra, seminário, workshop, monitoria, entre outros. (Edital PROEN, 2019, p.1)

As Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs): que consistem na oferta de disciplinas regulares dos cursos e com organização didática e operacional regulamentada pelas normas vigentes da Instituição. As APNPs serão consideradas como efetivo trabalho escolar, e a carga horária trabalhada será utilizada para a substituição de carga horária presencial. Equivale ao ensino a distância, aulas virtuais com presença obrigatória, com atividades e conteúdos diários e avaliação. A não participação leva o aluno a reprovação e até mesmo saída do curso. (Edital PROEN, 2019, p.1)

Enquanto pesquisadora, acompanhei todo o processo a partir de 2019 pelo site da Instituição e por trocas de mensagem com a antiga coordenadora da Coordenadoria do PROEJA, que havia se aposentado. Porém, a autorização para participar das atividades virtuais só foi oficializada a partir de fevereiro de 2021. A demora ocorreu porque foi necessário refazer o pedido de entrada na Instituição

junto ao Comitê de Ética e reestabelecer contato com o campo de pesquisa, modificando a forma de nos enquadrar e colher dados.

8.2. Primeiro contato com os atores do campo

Após a nova aprovação do Comitê de Ética da Instituição e com o apoio de um coordenador de curso, em fevereiro de 2021 acompanhei um encontro online como ouvinte e com a câmera ligada, o que possibilitou o meu primeiro contato virtual com os alunos, diferentes professores e coordenadores. Naquele momento, a Instituição, os atores, as relações e os diálogos ocorriam a partir de uma nova realidade, por meio da tela.

Para essa reunião, pensei muito em qual seria a melhor estratégia de me introduzir naquele ambiente. Li e reli inúmeras vezes sobre a pesquisa etnográfica, suas etapas e suas limitações. Também cheguei a solicitar a pauta da reunião. Porém, a partir do diálogo estabelecido com o coordenador, achamos melhor apenas me apresentar ao coletivo e permanecer na reunião como observadora, me tornando aos poucos parte do processo, parte do cenário.

A reunião tinha como objetivos: “1- avaliar a estratégia atual de ensino: as Ações Complementares de Ensino (ACEs); e 2- verificar qual a decisão dos alunos: se continuavam com as Ações Complementares de Ensino ou se mudarim para as Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNPs).” (Diário de Campo, 2021)

Após apresentação da pauta da reunião para os presentes, foi feita uma exposição oral pelo coordenador sobre os conceitos da Ações Complementares de Ensino e das Atividades Pedagógicas Não Presenciais, com slides projetados em tela. A exposição seguia a Orientação Normativa (2021) para o PROEJA, emitida pela Diretoria de Ensino do Campus da Instituição estudada. Após essa etapa, teve início a votação. Durante a eleição da estratégia de ensino, muitos alunos relatavam dificuldade com a aprendizagem, e da necessidade de apoio constante, argumentando:

Que por mais que se empenhasse em realizar as atividades escolares solicitadas e tivessem apoio constante do coordenador, dos professores e líderes de turma via *Whatsapp*, e-mail, nas reuniões virtuais e através das cartilhas impressas, eles continuavam com muitas dificuldades no aprendizado e no entendimento de muita coisa. (Diário de Campo, 2021)

Será que a Instituição não consegue entender o que é a Educação de Jovens e Adultos? Estamos muito tempo fora da escola, muito tempo sem estudar. Acho que parte de nós

estamos nos empenhando e felizes por estar aqui. Mas temos ritmos diferentes. (Diário de campo, 2021)

Professor, a Instituição consegue nos enxergar? Consegue entender que temos o direito a educação também? (Diário de campo, 2021)

Após longo diálogo, foi decidido pelos presentes que até setembro de 2021 este curso do PROEJA, iria continuar ofertando as Ações Complementares de Ensino.

Desde o primeiro encontro virtual em que estive presente, era possível observar o lema do curso com um desenho de mãos unidas estampando a tela enquanto era aguardada a entrada dos participantes na sala virtual. Cada pessoa que entrava era recepcionada com alegria e acolhimento. No início das reuniões as pessoas se cumprimentavam e fazia-se uma rápida reflexão sobre o lema e sua importância naquele contexto. Ficava evidente a importância de se manter os vínculos institucionais e tentar diminuir os prejuízos da ruptura da rotina escolar que trouxe a pandemia. Tal iniciativa está em conformidade com o trecho do Projeto de curso (2018, p.8), que descreve os compromissos políticos pedagógicos do PROEJA e dos educadores: “São processos compreendidos por meio de notórias possibilidades e sinais concretos de emancipação social, cultural e política do sujeito em sua capacidade de intervir e contribuir com a transformação social.”

Segundo o coordenador, o curso em questão era novo e contava com três (3) turmas, e devido a pandemia, vinham enfrentando problemas de evasão.

[...] no início da pandemia tínhamos 110 alunos matriculados no curso dividido entre as três turmas. No momento temos entre 72/75 inscritos e participando das atividades virtuais em torno de 30/35. Para evitar a contínua evasão dos alunos e o risco de fechamento do curso eu criei um lema para as turmas: ninguém solta a mão de ninguém que tem como objetivo manter os laços até nos encontrarmos novamente. Precisei criar estratégias para os alunos se sentirem acolhidos, para amenizar a sofrimento desse momento e evitar que mais uma vez optem pelo abandono da escola. É uma luta diária, e juntamente com os líderes das turmas fazemos o acompanhamento diários dos alunos, de cada aluno, via *WhatsApp*, ligação e e-mail. (Diário de Campo, 2021)

Ao perguntar mais sobre os líderes de turma, me foi relatado que essa é uma prática do PROEJA da referida Instituição. Cada turma elege seus próprios líderes, que ficam responsáveis por representar os colegas de sala junto a coordenação e demais atividades institucionais, como, por exemplo, nas

reuniões pedagógicas, denominadas de intermediárias que ocorriam semestralmente, antes do processo pandêmico. Segundo o coordenador, os líderes de turma no período da pandemia, “estão sendo fundamentais na colaboração do acompanhamento dos alunos e apoio na coordenação. Os alunos do PROEJA sempre precisam de muita atenção individualizada, as necessidades são muitas, e com o COVID19, tudo ficou mais complicado.” (Diário de Campo, 2021)

O que podemos compreender, no contato com o campo, é que a indicação dos líderes de turma, foi uma estratégia encontrada pela comunidade do PROEJA para garantir aos alunos que suas necessidades fossem reconhecidas e atendidas nas possibilidades educacionais do Instituto, primando pelo acesso e a permanência dos mesmos. Essa ação, ao nosso entendimento, está em acordo com o indicado no Projeto de Curso (2018, p. 8):

Nestes termos, a educação compreendida como uma prática social, suscita a indispensável correlação entre educação e trabalho na perspectiva da possibilidade de emancipação do sujeito a partir de suas vivências e suas experiências. Trata-se de um movimento que precisa ser pensado e realizado em plena sinergia com os processos de produção do conhecimento compartilhado e sistematizado no âmbito da articulação entre ciência, trabalho, tecnologia e cultura. A formação integral, em sua totalidade jamais alcançada, endossa os princípios democráticos do direito ao acesso, às plenas condições de permanência e de êxito.

Diante de todo enredo, percebemos que entender o contexto escolar do PROEJA, em que ocorre a Educação Física, faz-se necessário compreender como os alunos jovens e adultos são vistos na Instituição. Assim, recorreremos as entrevistas com os coordenadores e professores de Educação Física atuantes na modalidade.

Segundo o coordenador C1, mesmo com o desenvolvimento do PROEJA na Instituição, não acabou com a discriminação, com o olhar torto, que a comunidade escolar (inclui professores, gestores, diversos funcionários, etc.), têm com os alunos da modalidade jovens e adultos. (Entrevista com o Coordenador C1, 2021)

Para o coordenador C2, antes do COVID19 tudo já era complicado, agora, neste momento, a falta de equipamentos para estudar no modelo virtual, a falta de conhecimento para usar esses mecanismos e a própria dificuldade do aluno de entender as atividades, demanda dos professores e de toda equipe um esforço extra para gerar adaptações para realização das atividades. Essa questão da invisibilidade das necessidades dos alunos do PROEJA, se arrasta há anos e anos. (Entrevista com o Coordenador C2, 2021)

O Professor V afirma: Vemos no Brasil uma escolarização tão pequena, e quando você tem jovens e adultos podendo retornar à escola, precisava ser recebido de tapete vermelho. As dificuldades deles são inúmeras, mas a invisibilidade e até discriminação também. O problema é que em muitos momentos a gente não sabe lidar com esse público, porque queremos trazê-los para uma educação que já conhecemos, do menino na idade escolar regular. Mas depende muito da sensibilidade e daquilo que você observa no cotidiano. (Entrevista com o Professor V, 2021)

A expressão “direito a ter direito”, utilizada por Hannah Arendt em sua obra *Condição Humana* (2007), cabe neste contexto. Para a autora, o mal radical reside nas possibilidades de descartabilidade e na negação da dignidade das pessoas humanas. Esse processo de negação dos direitos, em especial o direito à educação, faz parte da violação dos direitos sociais ao povo brasileiro. Ao longo da história e ainda atualmente, pode-se observar a exclusão brutal a qual jovens e adultos, principalmente pobres, negros e mulheres, são submetidos no país.

Segundo Scopel et al. (2012), a Educação de Jovens e Adultos é um dos grupos mais afetados pela exclusão social e pela desigualdade gerada pelo direito negado da educação. Estão no centro do debate sobre a questão da democratização do conhecimento de qualidade e do direito ao acesso e à permanência na escola pública. Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos são, muitas vezes, excluídos por fatores de classe, idade e orientação sexual, mas não deixam de ser sujeitos com direito à educação de qualidade, de ler e de escrever, de questionar e de analisar e de ter acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade e de se desenvolver plenamente como seres humanos.

Os dados do campo, nos indicam que o contexto do PROEJA é marcado pela discriminação contra jovens adultos que retornam aos estudos e, ao mesmo tempo, a defesa de uma educação que contribua para o resgate de sua dignidade. Scopel et al. (2012, p. 154), afirmam que:

Esse cotidiano é perpassado também por persistentes contradições no que diz respeito ao lugar ou não desse público na Instituição. Embora com enfoques teóricos e metodológicos diferenciados, pontuam também esse embates de cunho político ideológico que ocorrem na Instituição referente a presença dos alunos no perfil da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Oliveira e Machado (2012), pensar o lugar do PROEJA nos Institutos Federais de Educação, pressupõe reconhecer seu público-alvo: sujeitos das camadas populares inseridos em uma escola que se elitizou ao longo dos anos, afetando diretamente a permanência destes. Na pesquisa

realizada por Oliveira (2008, p.46) com alunos do PROEJA do mesmo Instituto Federal estudado, é possível inferir que, embora o PROEJA venha ocupando um lugar opressor na estrutura da Instituição, é pela mediação dos alunos que se abre a possibilidade de reconhecimento de um: “pertencer-comum que significa estar integrado, inserido na ordem de uma comunidade, logo se reconhecendo como alunos dessas Instituições”. Nesta perspectiva, segundo a autora, os professores que atuam no programa têm um papel fundamental no trato com as especificidades da formação dos sujeitos jovens e adultos.

Em meio a entrada no campo virtual e na busca por entender essa composição educacional, fui convidada pelo coordenador para realizar cursos semanais de formação para os alunos, de abril até meados de julho de 2021. As temáticas solicitadas foram: 1- Recreação em meios de hospedagem; 2- Turismo sustentável; e 3- Cuidado com pessoas com deficiência no meio de hospedagem e turismo.

Segundo o coordenador, ao ministrar os cursos, eu estaria contribuindo com a formação dos alunos, visto que eu era a única com formação na área. Além disso, eu teria um espaço próprio de contato com os discentes, o campo virtual e acesso aos documentos institucionais sem muita burocracia. (Diário de campo, 2021). De fato, realmente foi isso que ocorreu.

8.3. Atuando como professora no campo de pesquisa virtual: estratégia de pesquisa

No dia 18 de março de 2021, participei da segunda reunião, dessa vez com câmera aberta e direito a fala. Pude me apresentar aos presentes e falar um pouco sobre o projeto de doutorado, me colocando à disposição para sanar dúvidas ao final da exposição. Ninguém se manifestou com perguntas, mas me desejaram boas-vindas. Na etapa seguinte, foi apresentado um cronograma de abril a agosto com as atividades e cursos que seriam desenvolvidos neste período. O coordenador, nesse momento, falou detalhadamente sobre os cursos que eu estaria ministrando. Segundo ele, esta era uma forma de ajudar a me aproximar da comunidade escolar e dos alunos começarem a me ver como parte do processo formativo deles.

No dia 07 de abril de 2021 ocorreu o primeiro encontro do curso Turismo Acessível. No decorrer deste encontro, os alunos se mostraram bem interessados e fizeram bastantes perguntas. Em um determinado momento, a líder de sala pediu a fala e me disse:

A Sra. se parece com a antiga coordenadora da Coordenadoria do PROEJA, o jeito de explicar, a voz e até o cabelo (Risos). Nós tínhamos e temos um grande carinho por ela. Muitos de nós estamos aqui graças a luta que empreendia, dia após dia, aqui na Instituição. Achamos que a Sra. vai contribuir assim como ela. (Diário de Campo, 2021)

Esse momento de acolhimento do grupo, no qual a líder foi porta-voz da turma, foi importante para os diálogos vindouros. A partir deste momento, os estudantes indagaram sobre a minha formação, além de ficarem curiosos com os conceitos de diferentes áreas que foram apresentados no curso. Relatei ter formação acadêmica em Educação Física, área em que eu atuava como professora, e também em guia de turismo e hospedagem. Os alunos se mostraram interessados, e um deles me perguntou:

Professora, a Sra. pode ministrar aulas de Educação Física para as nossas turmas também? Será que vai dar certo acontecer online? Eu gostava tanto quando eu tinha Educação Física na escola. Aqui eu ainda não tive. Dizem que eles não apresentaram temáticas, cursos para trabalhar com o PROEJA. (Diário de Campo, 2021)

Outros alunos também manifestaram interesse em voltar a ter aulas de Educação Física, e disseram que gostaram muito das aulas que tiveram no PROEJA e passaram a relatar essa experiência, contaram casos engraçados e elogiaram o professor. (Diário de Campo, 2021)

Então, a partir do contexto apresentado na fala dos alunos, passamos a dialogar sobre as memórias deles em relação às aulas de Educação Física no PROEJA e em outras Instituições que eles haviam estudado. Os estudantes passaram a relatar uma nostalgia de frequentar fisicamente o espaço escolar e ter aulas de Educação Física.

Ao final desta primeira reunião do curso, permaneci um pouco mais na sala virtual com o coordenador e perguntei sobre os alunos que, embora já estivessem em períodos avançados do técnico integrado, ainda não tinham tido aulas de Educação Física no PROEJA, sendo a disciplina ofertada apenas no primeiro período. O coordenador falou sobre as dificuldades impostas pela pandemia e como não conseguiu estabelecer uma parceria com a Coordenadoria de Educação Física da Instituição:

Tempos de pandemia, nada foi normal para várias coisas e iguazinhas para outras. Como optamos em trabalhar com ACEs, os professores precisavam oferecer e cadastrar os cursos, e ou oficinas, *workshops*, etc. Eu fui buscando parcerias e aceitando o que era apresentado. Organizava e reorganizava. Pedia uma ajuda aqui, outra lá e contamos com poucos parceiros. Tudo muito novo e realmente muito complexo. Sem nenhuma surpresa, não tive contato da Coordenadoria da Educação Física, não nos procuraram, não houve parceria, portanto, a Educação Física não foi oferecida na nossa estratégia de ensino no modo virtual. Mas voltando o ensino presencial ela obrigatoriamente será ofertada aos alunos. Vamos precisar organizar e dar conta de muita coisa. Tempos difíceis. (Diário de campo, 2021)

No processo de entrevistas, busquei um esclarecimento com os professores de Educação Física atuantes no PROEJA, sobre a não oferta da disciplina para a modalidade. Estes, de forma unânime, me relataram “que não foram contactados pela Coordenadoria do PROEJA e demais coordenadores de curso durante o período de ensino online.” (Diário de campo, 2021). Ao levantar a questão, nas entrevistas com os coordenadores, eles relatam:

Os professores da Educação Física é um coletivo que pensa a oferta da disciplina no PROEJA como filantropia. É um grupo de professores que precisamos brigar, questionar. Quando nós fizemos o movimento de repensar o projeto político pedagógico no curso de metalurgia e edificações, nós conseguimos manter a oferta como componente curricular, o que não aconteceu no curso de segurança do trabalho. Mas nós conseguimos manter a componente em pelo menos em dois cursos à noite e a oferta sempre foi muito complicada porque os professores que eram enviados para trabalhar com Educação de Jovens e Adultos eram aqueles que precisavam complementar carga horária. Então a noite, duas vezes por semana, eles davam a aula e era um caos. Não havia nenhum preparo. Eles simplesmente reproduziam o que se fazia com a oferta da Educação Física para os adolescentes durante o dia. (Entrevista com o Coordenador C1, 2021)

Tivemos tantas experiências complicadas com a Educação Física no PROEJA, que começamos a repensar o Projeto Político Pedagógico sem a incluí-la. Mas como a *defesa do PROEJA é a formação integral (grifo nosso)* e a referida componente faz parte desse compilado de disciplinas para essa formação, nós recuamos. Nesse meio tempo, nós tivemos sorte de alguns professores, me referindo a você, Bianca, trabalharem conosco e dar uma outra cara a essa oferta. E aí realmente tivemos uma oferta curricular que correspondia aos nossos anseios. (Entrevista com o Coordenador C2, 2021)

Mendonça (2016, p.124), realizou um estudo com professores de Educação Física no mesmo campus onde ocorreu esta pesquisa, e concluiu que:

As experiências mais frequentes dos docentes são no esporte, fato que continua relevante no ensino técnico integrado da Instituição, tanto no que se refere às escolhas e ao processo de hierarquização dos conteúdos da Educação Física, de acordo com a importância a ele atribuído, quanto nas relações com os projetos desenvolvidos no ensino, pesquisa e extensão. Constatou-se, ainda, que existe uma grande dificuldade em trabalhar a Educação

Física dentro da proposta do ensino técnico integrado, dificuldade identificada também em outras áreas do saber no Instituto Federal e Educação do Espírito Santo.

As questões emergidas do campo, e dos dados de Mendonça (2016), no levaram a seguinte reflexão: as compreensões que os professores de Educação Física da Instituição tem sobre o que é a componente, muito vinculado ao esporte e práticas esportivas, constituiu-se em um fator que contribuiu com a sua ausência de oferta nas atividades virtuais no PROEJA? Após conclusão deste estudo, os dados do campo, demonstraram que sim.

Convém destacar que em 2003, a Lei n.º 9.394/96 foi modificada, retirando o caráter facultativo da Educação Física nos cursos noturnos. No ano 2012, a partir de uma atualização, é mantida a obrigatoriedade da disciplina, e o Art. 9º da lei afirma: “[...] a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da Instituição de ensino, sendo sua prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei.” (Brasil, 2012, p. 3). Para além da referida Lei, em 12 de março de 2019 foi publicado no site da Instituição pela Pro-Reitoria de Ensino o edital número 2883 com chamada para cadastramento em todos os cursos para participarem das Ações Complementares ao Ensino. O edital afirma que as Ações podem ser “de natureza acadêmica, científica, artística e/ou cultural, e assumir o formato de curso, minicurso, oficina, palestra, seminário, *workshop*, monitoria, entre outros” [...]. Portanto, compreendemos que aos professores de Educação Física atuantes no PROEJA, não caberia a opção de esperar a Coordenação Geral e ou dos cursos da modalidade entrarem em contato, para os mesmos, ofertarem as referidas Ações para os alunos, uma vez que, existe uma legislação nacional e naquele momento, uma normativa institucional vigente.

A escola, é sim, um espaço de embates acerca da legitimidade de diferentes disciplinas curriculares. Porém, Bracht (2002, 2014, 2019), Batista et al. (2014), Carvalho (2017) e González e Fensterseifer (2010), afirmam ser necessário que a Educação Física, enquanto componente curricular, tenha sua prática pedagógica justificada, articulada e apoiada ao Projeto Político da Instituição, para que possa se constituir no espaço escolar como uma disciplina pertencente a este contexto, e não de forma isolada. Para Bracht (2019, p.218):

É bastante claro que uma teoria da Educação Física não pode prescindir de uma articulação com o campo da Educação. A legitimidade que se quer advogar para a Educação Física no currículo escolar depende do próprio entendimento da função que se atribui a escola no processo de formação humana.

Os dados do campo também nos revelaram tensões existentes entre os professores de Educação Física e Coordenadores pertencentes ao projeto de formação do PROEJA. Para Lovisolo (1995), no espaço escolar, as disciplinas são representadas com diferentes pesos em relação ao gosto, ao prazer e às utilidades, assim, as diferentes disciplinas são hierarquizadas, de forma que o poder e o prestígio alimentam tensões no desenvolvimento do currículo. Todavia, a representação social da Educação Física no currículo escolar é um dado que deve ser levado em conta no desenvolvimento da disciplina na escola. Desta forma, só poderemos resolver os impasses e os problemas específicos da componente curricular se pensarmos nossas questões no interior das comunidades escolares. Só partindo de uma base de dados da dinâmica escolar, com suas singularidades, poderemos refletir as mudanças necessárias.

8.4. A Educação Física escolar e as experiências dos alunos do PROEJA

A partir do desejo expresso dos alunos de terem, novamente, aulas de Educação Física (mesmo no modo virtual), consideramos a necessidade de conhecer as experiências que eles tinham com a disciplina. Assim, reformulamos as entrevistas em questionários e, com a devida autorização, solicitamos que os líderes de turma enviassem via e-mail os questionários para os alunos participantes do curso que eu ministrava. Fiz uma apresentação para mostrá-los como acessar os questionários (que estavam disponíveis na plataforma Google Forms). Os alunos, não manifestaram dificuldades, como relatado no depoimento a seguir: “Sobre o questionário da Professora Bianca, fiz o teste. Fácil acesso clicando no link, perguntas objetivas. Tudo ok.” (Diário de Campo, 2021)

Na segunda etapa do curso, muitos dos alunos relataram que gostaram de ter respondido os questionários, pois puderam lembrar os tempos de escola e das aulas de Educação Física e ficaram mais empolgados com a oportunidade de voltarem a ter aulas da disciplina. Outros não conseguiram responder devido a problemas de acesso à internet, excesso de trabalho, falta de tempo, entre outros (Diário de Campo, 2021). Com o passar do tempo e considerando as condições de cada estudante, 16 dos 20 alunos da turma responderam à pesquisa. E assim, com o esforço conjunto, buscamos o engajamento no processo educativo de construção do conhecimento.

Para proceder ao tratamento e análise dos dados quantitativos, as questões foram divididas em quatro eixos:

EIXO 1: Experiências antes do PROEJA

EIXO 2: Razões para a volta aos estudos

EIXO 3: Experiência com o PROEJA

EIXO 4: Experiência com as aulas de Educação Física no PROEJA.

O Eixo 1 reúne as questões:

1. Você poderia me relatar a sua experiência escolar antes do PROEJA?
2. Como era a sua relação com os professores da escola anterior ao PROEJA?
3. O que dificultou ou impediu sua permanência na escola?
4. O que você recorda das aulas de Educação Física?
5. O que você aprendeu nas aulas de Educação Física?
6. Como era a sua relação com o professor de Educação Física?

O Eixo 2 foi composta das seguintes questões:

7. Por que voltou a estudar?
8. Descreva seus objetivos nesta volta aos estudos.

O Eixo 3 foi composta das seguintes questões:

9. Relate a sua experiência no PROEJA.
10. Relate aspectos negativos da sua experiência no PROEJA

O Eixo 4 reuniu as seguintes questões:

11. O que você pensa das aulas de Educação Física do PROEJA?
12. Você gosta das aulas de Educação Física no PROEJA?
13. O que você tem aprendido nas aulas de Educação Física no PROEJA?
14. Você acha que a Educação Física contribui para a sua formação? Como?
15. Você gostaria de sugerir alguma mudança para as aulas de Educação Física do PROEJA?
16. Relate a sua relação com os colegas, professores de Educação Física, coordenadores e pedagogos no PROEJA?

9. Análise dos dados dos Eixos

9.1. Análise dos dados do Eixo 1

A avaliação da experiência escolar antes do PROEJA, indica que 50% dos alunos que participaram da pesquisa consideraram a experiência escolar anterior ao PROEJA Ruim (37,5%) ou regular (12,50%), de acordo com a Tabela 1.

Tabela 1 - Avaliação da experiência escolar antes do PROEJA

	N	%	% Ac
Ruim	6	37,50	37,50
Regular	2	12,50	50,00
Boa	6	37,50	87,50
Muitos anos sem estudar	2	12,50	100,00
Total	16	100,00	

Fonte: dados da pesquisa

Apesar da avaliação negativa, 75% dos participantes declararam que a relação com os antigos professores era boa ou ótima, vide Tabela 2.

Tabela 2 - Relação com professores antes do PROEJA

	N	%	%Ac
Ótima	8	50	50
Boa	4	25	75
Ruim	1	6,25	81,25
Pouca atenção dos professores	2	12,5	93,75
Muitos anos sem estudar	1	6,25	100
Total	16	100	

Fonte: dados da pesquisa

Já os motivos que levaram os participantes a abandonarem os estudos foram associados a fatores externos à vida escolar, apesar de metade ter avaliado a experiência escolar como pouco positiva. Os principais motivos para evasão são: questões familiares (31,25%), trabalho (25%) e gravidez (25%), como consta na Tabela 3.

Tabela 3 - Motivos que levaram ao abandono da vida escolar

	N	%	%Ac
Questões familiares	5	31,25	31,25
Trabalho	4	25	56,25
Gravidez	4	25	81,25
Falta de interesse	2	12,5	93,75
Não se aplica	1	6,25	100
Total	16	100	

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados relativos à experiência escolar antes do PROEJA indicam que, embora os alunos avaliem a experiência escolar como mais negativa do que positiva (Tabela 1), mencionam que a relação com os professores era ótima ou boa (Tabela 2), sendo os motivos para a evasão não relacionados à qualidade da experiência escolar (Tabela 3), mas a fatores externos, associados a família, trabalho e outros. Não se omite, porém, que a qualidade da experiência escolar não teria tido força para neutralizar a influência dos fatores externos na decisão de abandonar a escola.

Sobre a experiência com as aulas de Educação Física na escola antes do PROEJA, ao serem perguntados sobre lembranças, a maioria declarou que a prática de esportes estava como a principal atividade da qual tinha recordação, vide Tabela 4.

Tabela 4 - Lembranças da experiência com aulas de Educação Física

	N	%	%Ac
Prática de esportes	9	56,25	56,25
Gostava das aulas	3	18,75	75
Não participava regularmente	2	12,5	87,5
não tinha aulas de Educação Física	2	12,5	100
Total	16	100	

Fonte: dados da pesquisa.

Ao serem perguntados sobre o que haviam aprendido nas aulas de Educação Física, 81,25% referiram-se à prática esportiva, preservação da saúde e desenvolvimento pessoal, conforme Tabela 5.

Tabela 5 - Aprendizados com Educação Física

	N	%	% Ac
Prática esportiva	7	43,75	43,75
Preservação da saúde	3	18,75	62,5
Desenvolvimento Pessoal	3	18,75	81,25
Nada	2	12,5	93,75
Não se aplica	1	6,25	100
Total	16	100	

Fonte: dados da pesquisa

Quanto à relação com o professor de Educação Física, a maioria dos participantes declararam que mantinham uma ótima relação, conforme Tabela 6.

Tabela 6 - Relação com o professor de Educação Física

	N	%	% Ac
Ótima	11	68,75	68,75
Boa	2	12,50	81,25
Regular	1	6,25	87,50
Não se aplica	2	12,50	100,00
Total	100	100,00	

Fonte: dados da pesquisa

Os resultados apresentados nas tabelas 4, 5 e 6 mostram que as experiências dos alunos com a disciplina de Educação Física antes de ingressarem no PROEJA foram positivas, apesar da parcela de estudantes que classificou a experiência escolar, como pouco satisfatória.

Em suma, os resultados da análise do Eixo 1, revelam que a maioria dos estudantes teve uma boa experiência com a Educação Física e com os professores da disciplina. Também apontaram que os motivos da evasão escolar eram externos, embora possivelmente reforçados por outros aspectos da vivência escolar, que os levaram a avaliá-la de forma pouco positiva.

9.2. Análise dos dados do Eixo 2

Ao serem indagados sobre os motivos que os levaram a voltar a estudar, 31,25% afirmaram que o desejo de concluir os estudos era a principal motivação, enquanto 50% apontaram razões associadas a melhoria de condições de vida, como mudar de profissão, ingressar no ensino superior e melhorar condições financeiras, vide Tabela 7.

Tabela 7 - Razões para retomar os estudos

	N	%	% Ac
Concluir os estudos	5	31,25	31,25
Mudar de profissão	4	25	56,25
Melhorar condições financeiras	2	12,5	68,75
Cursar ensino superior	2	12,5	81,25
Dar um bom exemplo	2	12,5	93,75
Aprimoramento pessoal	1	6,25	100
Total	16	100	

Fonte: dados da pesquisa

Em relação aos objetivos que pretendem alcançar com a conclusão dos estudos, 75% afirmou buscar mais oportunidades na carreira e cursar o ensino superior, conforme Tabela 8.

Tabela 8 - Objetivos para o retorno aos estudos.

	N	%	% Ac
Ter mais oportunidades na carreira	7	43,75	43,75
Cursar ensino superior	5	31,25	75
Concluir o ensino médio	2	12,5	87,5
Mudar de profissão	1	6,25	93,75
Aprimoramento pessoal	1	6,25	100
Total	16	100	

Fonte: dados da pesquisa

As respostas obtidas para o Eixo 2, indicam que a principal razão e objetivo do retorno aos estudos estava associado com a melhoria das condições de vida. Portanto, consideram que o PROEJA é uma etapa importante por permitir novas oportunidades.

9.3. Análise dos dados do Eixo 3

Quando questionados sobre a experiência com o PROEJA, a maior parte dos estudantes afirmou ser ótima (43,75%) ou boa (37,5%). Três respostas chamaram a atenção ao declararem que a experiência é marcada pelo esforço, apontando para o quanto esses participantes sentem a dificuldade de voltarem a estudar, conforme Tabela 9.

Tabela 9 - Experiência com o PROEJA.

	N	%	% Ac
Ótima	7	43,75	43,75
Boa	6	37,5	81,25
Marcada pelo esforço	3	18,75	100
Total	16	100	

Fonte: dados da pesquisa.

Quanto aos aspectos negativos na experiência com o PROEJA, os participantes indicaram como principais dificuldades, as de cunho pessoal, como falta tempo, jornada dupla e distância, seguidas das dificuldades de contexto escolar, como a socialização e a convivência com colegas de turma. Com pequena expressão, situaram-se as dificuldades com a aprendizagem, vide Tabela 10, onde este último, se mostra contraditório em relação aos relatos identificados na nossa coleta de dados e expressa em documentos institucionais.

Tabela 10 - Pontos negativos na experiência com o PROEJA.

	N	%	% Ac
Dificuldades pessoais: pouco tempo, jornada dupla, distância	6	37,5	37,5
Dificuldades com o contexto da escola: socialização e colegas de turma	5	31,25	68,75
Dificuldades com a aprendizagem: conteúdo e professores	2	12,5	81,25
Sem pontos negativos	2	12,5	93,75
Fatores não controláveis (pandemia)	1	6,25	100
Total	16	100	

Fonte: dados da pesquisa.

As respostas ao Eixo 3 informam que a experiência dos estudantes nos cursos técnicos é positiva e que as principais dificuldades são de cunho pessoal, principalmente do pouco tempo disponível e da socialização com os colegas de turma.

9.4. Análise dos dados do Eixo 4

Sobre as aulas de Educação Física do PROEJA, 75% dos estudantes afirmaram gostar das aulas. Quando questionados diretamente, a resposta era unânime, com 100% afirmando gostarem das aulas, conforme Tabela 11.

Tabela 11 - O que os alunos pensam das aulas de Educação Física do PROEJA

	N	%	% Ac
Gosta das aulas	12	75	75
Acha importante	3	18,75	93,75
Não se aplica	1	6,25	100
Total	16	100	

Fonte: dados da pesquisa

Ao serem perguntados sobre o que tem aprendido nas aulas de Educação Física do PROEJA, a maioria mencionou as práticas esportivas e aspectos relacionados à saúde (56,25%), conforme Tabela 12. Nesse sentido, a experiência com a disciplina nas antigas instituições de ensino frequentadas pelos estudantes se assemelha com a vivência do PROEJA, pois anteriormente os alunos também relacionam os antigos aprendizados em Educação Física à prática de esportes e a saúde, vide Tabela 5.

Tabela 12 - Aprendizado com as aulas de Educação Física no PROEJA

	N	%	% Ac
Prática esportiva	5	31,25	31,25
Saúde, alimentação, benefício do exercício	4	25	56,25
Trabalho em equipe	3	18,75	75
Pouco/nada	2	12,5	87,5
Não se aplica	2	12,5	100
Total	16	100	

Fonte: dados da pesquisa

Quanto à contribuição da Educação Física para a formação do aluno, destacou-se a promoção da saúde pelo exercício, o condicionamento físico e a alimentação e bem-estar, conforme Tabela 13.

Tabela 13 - Contribuição da Educação Física para a formação do aluno do PROEJA

	N	%	% Ac
Saúde de pelo exercício	5	31,25	31,25
Condicionamento Físico	3	18,75	50
Alimentação e bem-estar	2	12,5	62,5
Recreação	2	12,5	75
Socialização	2	12,5	87,5
Não se aplica	2	12,5	100
Total	16	100	

Fonte: dados da pesquisa.

Quando perguntados sobre mudanças ou sugestões para as aulas de Educação Física, 62,5% dos alunos não fizeram sugestões, conforme tabela 14.

Tabela 14 - Sugestões de mudança para as aulas de Educação Física no PROEJA

	N	%	% Ac
Não sugeriram mudanças	10	62,5	62,5
Mais aulas	3	18,75	81,25
Inserir atividades específicas	3	18,75	100
Total	16	100	

Fonte: dados da pesquisa

Por fim, sobre a relação com os colegas, professores de Educação Física, coordenadores, e pedagogos do PROEJA, 87,5% declararam que a relação é boa ou ótima, conforme Tabela 15.

Tabela 15 - Relação com os colegas, professores de Educação Física, coordenadores, e pedagogos do PROEJA

	N	%	% Ac
Boa	7	43,75	43,75
Ótima	6	37,5	81,25
Não lida bem com colegas	1	6,25	87,5
Não se aplica	2	12,5	100
Total	16	100	

Fonte: dados da pesquisa

Os dados quantitativos coletados e analisados foram obtidos a partir das respostas de alunos de três diferentes turmas do curso técnico integrado de hospedagem do PROEJA. Posteriormente, os resultados foram socializado com os discentes presentes na primeira etapa do Curso. Segundo Freire (2014), sem diálogo, escuta e vontade política de conferir sentido ao diálogo, não há educação libertadora.

Tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000), as memórias e vivências apresentadas pelos alunos do PROEJA, não podem ser ignoradas, e sim incorporadas no planejamento das aulas para esse público.

O Documento Base do PROEJA (Brasil, 2007a), e a Proposta de Educação Física para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2002), destacam também a necessidade de pensar um plano de ensino dinâmico e atento a essas características e experiências dos discentes, buscando valorizá-las, além de garantir o acesso e a permanência dos jovens e adultos à educação. Nesse sentido, cabe aos atores educacionais trabalharem para construir um currículo e práticas pedagógicas que contribuam com o processo educativo dos alunos a partir da realidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

Os dados indicaram, também, que os estudantes possuem uma experiência positiva com a Educação Física, tanto no PROEJA quanto nas escolas em que estudaram anteriormente. Quanto a relação entre os estudantes, os professores e demais agentes escolares, avaliada positivamente pela maioria, cabe apontar que, segundo Reis e Molina Neto (2014), o bom relacionamento, a interação e o conhecimento dos professores sobre as realidades distintas de seus alunos é um fator importante para a criação de um programa na disciplina de Educação Física que cause um impacto positivo na vida dos alunos.

Os resultados das Tabelas 5 e 12 demonstraram, que os entrevistados, quando perguntados sobre o que aprenderam nas aulas de Educação Física nas Instituições anteriores e no PROEJA, a maioria menciona as práticas esportivas e aspectos relacionados à saúde. Na Tabela 13, nos resultados quanto a contribuição da Educação Física, destacou-se a promoção da saúde pelo exercício, o condicionamento físico e a alimentação e bem-estar. E, na Tabela 14, os entrevistados, quando questionados sobre mudanças ou sugestões para as aulas de Educação Física, não fizeram sugestões. Estes dados, de uma forma relacional, e voltado ao momento atual, nos indica um processo que para Bracht e González (2014, p. 242), “ficou conhecido como a esportização da Educação Física escolar.”, onde segundo os autores, na década de 70, era possível, entrelaçar o conceito de Educação Física na escola, com a prática desportiva.

Um capítulo necessário da constituição da Educação Física escolar, diz respeito a sua relação com o esporte. Embora já presente (embora de forma tímida) na Educação Física escolar no século 19, será com o seu vertiginoso desenvolvimento no século 20 que o esporte a ela se incorporará. E, em função da sua importância cultural e político-social que assume ao longo do século 20, torna-se a manifestação da Cultura Corporal de Movimento hegemônica, ele se imporá a Educação Física, a ponto de no senso comum ser plenamente possível confundir Educação Física escolar com a prática esportiva. (Bracht e González, 2014, p. 242)

Para Bracht (2019), esta forma de orientar a Educação Física escolar no Brasil, começa a ser repensada na década de 80 do século 20, com o movimento renovador da Educação Física brasileira, onde a partir da aproximação da área, com as idéias educacionais (que também passava por transformações, onde se denunciava o papel reprodutivista do sistema educacional), volta-se para o desejo de transformar o que estava estabelecido, passando a analisar a função social da Educação Física escolar e criticar o princípio norteador estabelecido até então.

A partir de um diálogo maior com o campo educacional, mediante Teoria Crítica, constitui-se um movimento pedagógico da Educação Física brasileira conhecido como Educação Física crítica ou progressista. O eixo central da crítica que se faz ao chamado paradigma da aptidão física e esportiva, foi dado pela análise da função social da Educação e da Educação Física em particular, como elemento constitutivo de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe. Toda discussão realizada no campo pedagógico sobre o caráter reprodutivista da escola e sobre as possibilidades de sua

contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista foi absorvida pela Educação Física. Se no primeiro momento, porém, talvez pudéssemos classificá-lo como o da denúncia, o movimento progressista hoje, apresenta-se bastante homogêneo, e é possível identificar um conjunto de propostas nesse espectro que apresentam diferenças importantes. (Bracht e González, 2014, p. 243)

Bracht e González (2014, p. 244) e Bracht (2019), afirmam, que atualmente as propostas pedagógicas progressista para a Educação Física escolar mostram-se mais variadas: “embora a prática, fundamentalmente, ainda se pautar por uma tradição construída durante as décadas de 70 e 80 do século 20, quando o ensino das diretrizes esportivas e as práticas esportivas eram o carro-chefe.”

10. Concepção da comunidade escolar sobre a Educação Física no PROEJA

No novo período letivo, continuei ministrando os cursos de formação e tendo contato com a comunidade no modo virtual, porém, devido a uma necessidade de adaptação pedagógica do curso, os alunos teriam concomitantemente a minha aula, duas outras atividades dirigidas com professores diversos, informes gerais e momento de tirar dúvidas. Isso acarretou uma restrição de tempo no meu contato com o grupo. Além disso, a participação nas atividades passou a ocorrer quinzenalmente. A redução do tempo e dias e a ampliação do espaço sem o contato com a comunidade escolar nos fizeram continuar presente nas atividades com os alunos, e com isso não perder o vínculo, no entanto, foi preciso buscar outras formas de conhecer o campo. Passamos, então, a explorar as entrevistas com os coordenadores e professores participantes da pesquisa como forma de coleta de dados a partir de questões emergidas do campo.

Apoiados em Bracht et al. (2002, p. 20), consideramos importante conhecer sobre a formação acadêmica dos professores de Educação Física participantes da pesquisa, assim como, entender as concepções sobre a Educação Física dos coordenadores do PROEJA que atuaram com estes profissionais, como forma de melhor compreendermos as práticas, conceitos e as relações que se estabelecem no contexto escolar, um vez que, “a ideia de que diferentes concepções dos professores relativas aos diversos elementos do processo de ensino-aprendizagem modelam e influenciam suas percepções, sua compreensão dos eventos em sala de aula e na quadra e, conseqüentemente sua prática pedagógica.”

Nas entrevistas, três dos quatro professores relataram ter terminado a licenciatura em Educação Física entre o final da década de 70 e início da década de 80, e que a formação teve ênfase na prática

esportiva. Os mesmos três entrevistados são professores titulares, com mais de 30 anos de atuação na Instituição e possuem Doutorado em Educação, sendo um Pós-Doutor. O quarto professor participante da pesquisa, terminou a sua graduação em 2010 e atua no Instituto há mais de sete anos e também possui o título de Doutor. A predominância de profissionais graduados antes da década de 90 evidencia uma formação que, segundo Bracht et al. (2002, p. 13), não está alinhada,

[...] ao chamado 'novo currículo', ou seja, elaborado a partir das orientações da Resolução n. 03/87 do CNE e que, em princípio, significava uma mudança de paradigma na formação profissional em Educação Física, passando de uma formação de caráter técnico-instrumental, para uma formação de caráter mais crítico-reflexivo.

A partir dos dados da formação dos professores, voltamos a nos apoiar em Bracht et al. (2002, p. 6), quando afirma que, na história da Educação Física, dada a relação que se estabeleceu com o esporte, sua identidade foi confundida com o esporte propriamente dito. Desta forma, "os professores de Educação Física foram levados a construir sua identidade enquanto treinadores, no sentido de um papel específico presente na Instituição esportiva, e menos como professores e educadores."

Sobre a concepção da Educação Física no PROEJA.

Segundo os coordenadores entrevistados, temos as seguintes respostas:

Falar da Educação Física no PROEJA é um tema delicado. Como já disse, tivemos inúmeras questões com os professores. De forma muito pontual tivemos alguns professores com práticas pedagógicas que contribuíram para os alunos. O PROEJA tem um direcionamento específico, onde os sujeitos têm inúmeras necessidades, e a educação Física está na oferta como propósito de contribuir com essa formação que acreditamos. Mas a depender do professor, esse propósito não é concretizado. Portanto, hoje entendo que depende muito da concepção de Educação Física, educação, escola dos Professores. Em vários momentos pensamos em retirar a disciplina da oferta curricular de todos os cursos. Existem alguns cursos que já não oferecem a Educação Física. (Entrevista Coordenador C1, 2021)

No PROEJA temos muita dificuldade em ofertar a Educação Física que corresponda aos nossos anseios, do direito que o sujeito da modalidade tem em cursar uma disciplina que realmente o contemple enquanto ser humano. Acredito que muitos professores que atuaram e atuam não conhecem a proposta do PROEJA. Mas a Educação Física está na

oferta, mesmo com todos os impasses. A questão é até quando ficará presente. (Entrevista Coordenador C2, 2021)

Segundo os professores de Educação Física entrevistados:

Eu vejo que a disciplina Educação Física é uma ferramenta integradora no PROEJA, porque conseguimos constatar que os cursos do PROEJA que tinham o projeto de qualidade de vida apresentavam um menor índice de evasão escolar. Era um momento que eles interagiam mais, confraternizavam. Os alunos gostavam das aulas, fizeram um abaixo-assinado pedindo para ter a disciplina nos outros períodos também. O projeto surgiu para compensar a carga horária. Com a LDB e o Sistema dos Institutos a Educação Física sofremos muitas baixas na carga horária e atualmente precisamos resistir para não perder mais. Ainda segundo o professor, o conceito mais abrangente ao que ele chamou de projeto qualidade de vida seria: o conjunto de múltiplas atividades planejadas por ele, a partir da temática qualidade de vida, e aplicadas nas aulas de Educação Física para os alunos do Instituto, assim como para o PROEJA. (Entrevista Professor PC, 2021)

Estamos falando de alunos que a 20, 30 anos não sentavam no banco de uma escola, não pegavam uma caneta para escrever. Eu tinha aluno que era pedreiro e que não conseguia segurar direito na caneta, então até em relação à habilidade motora fina a Educação Física auxilia. Fora outras questões, repensar o seu corpo como um espaço-tempo de luta, de imagem. O corpo fala o tempo todo, nos expressamos através dele, é uma máquina. Então a importância da saúde, do Esporte e do Lazer, do descanso, da alimentação, tudo isso é aula de Educação Física. (Entrevista Professor PV, 2021)

A Educação Física sempre foi importantíssima aqui na Instituição. Olha o quadro de troféus e medalhas no espaço central da escola. Sempre promovemos o esporte, participamos de muitas competições. Não é um mar de rosas, mas temos uma Coordenadoria própria. Vivenciamos questões de todos os tipos, mas vamos pensando e avançando dia a dia. Infelizmente com a LDB tivemos que limitar a carga horária a duas aulas por semana e alguns cursos não quiseram mais a disciplina. Com a criação do sistema do Instituto Federal, o ensino médio foi meio que deixado de lado e houve uma redução no número de vagas. Além de diminuir o número de alunos, também reduziu o número de aulas porque o terceiro ano não tem mais Educação Física na oferta. Assim, com todas estas mudanças nestes anos, perdemos carga horária e espaço de atuação. Estamos lutando para

reconquistar nosso espaço, mas entraram muitos professores com muita filosofia e pouca prática e ficou um pouco difícil de dialogar. (Entrevista Professor PL, 2021)

Nas entrevistas realizadas, as temáticas que mais tiveram destaque foram: 1- o incomodo dos Coordenadores com a prática pedagógica da maioria dos professores atuantes no PROEJA e o impacto destas ações na formação e permanência da oferta curricular da componente na modalidade; e 2- A justificativa dos professores em relação a progressiva perda de carga horária e espaço de atuação na Instituição, que segundo os relatos, vem ocorrendo devido à interferência de diferentes fatores externos a atuação da componente curricular no contexto educacional.

Os enfoques emergidos do campo nos levam a considerar a necessidade da reinvenção da prática pedagógica da Educação Física, com base na revisão da função social deste componente neste campus do Instituto Federal. Nos parece evidente, que a reconquista do espaço da Educação Física não está relacionado apenas ao aumento, e/ ou retorno da quantidade de hora aula nas turmas, e/ou por uma reinterpretação da lei, mas, por um processo de legitimação da componente neste contexto Institucional. Bracht (2014, p. 416), afirma que:

As justificativas para a presença da Educação Física no currículo escolar variam. Entendemos que existem argumentos de fundo que podem ser entendidos como de longa duração, sendo atualizados, ou então, recebendo maior ou menor ênfase. Afora isso, alguns interesses 'externos' em determinadas situações específicas, como no caso de regimes políticos ditatoriais, podem ter acentuados certos objetivos ou conteúdos, e com isso ter enfatizado alguma justificativa ou finalidade. Essas dificuldades, podem ser entendidas como dificuldades de legitimação.

Desta forma, em concordância com o referido autor, entendemos que a efetivação de uma prática social deve-se, por um lado, à sua função social, e por outro, à sua habilidade de mostrar a sua importância, perpassando por um reposicionamento da área em: "levantar e articular os argumentos que podem convencer a comunidade de sua contribuição social." (Bracht, 2014, p. 413)

O discurso da Educação Física que constitui o seu universo simbólico de legitimação foi produzindo significações que atendiam a determinados interesses e necessidades. Esses significados foram sendo reconstruídos, atualizados, mas essas ressignificações buscam também lutar contra um desgaste histórico, contra um possível esgotamento das funções orgânicas da Educação Física, apresentando uma dificuldade endêmica de alcançar o

reconhecimento no âmbito do sistema educacional, ou seja, o campo da Educação Física e seus intelectuais (especialistas) estão desafiados constantemente a articular argumentos com vistas a renovar e aperfeiçoar o seu universo simbólico de legitimação. (Bracht, 2014, p. 416)

A atribuição a esta falta de legitimidade da área perante o universo escolar, em um sentido mais abrangente, diz respeito aos saberes necessários que deverão ser tematizados pela disciplina e revelam uma possível falta de proposta pedagógica consistente para o desenvolvimento da Educação Física no âmbito escolar. Esta falta de esclarecimento sobre estes pontos, pode ser o motivador dos estranhamentos dialógicos entre professores de diferentes formações e visões educacionais na própria Coordenadoria da Educação Física da Instituição.

No caso da Educação Física, a expressão maior da legislação autoritária era o Decreto n. 69.450 de 1º/11/1971, que entre outras coisas, definia no seu artigo 1º que: 'A Educação Física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças física, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para conquista das finalidades da educação nacional', e que no parágrafo do artigo 3º estabelece que: 'a aptidão física constitui-se a referência fundamental para orientar, o planejamento, controle e avaliação da Educação Física, desportiva e recreativa, no nível de estabelecimento de ensino.' (Bracht e González, 2014, p. 244)

Os autores acima citados, ainda destacam que o Decreto n. 69.450, indica, para uma legitimidade inquestionável da Educação Física no âmbito escolar, porém o mesmo reforça o conceito da Educação Física como uma atividade que orientava para a aptidão física. O movimento renovador da Educação Física brasileira, de forma oposta ao Decreto, entendeu que uma das ações para que a disciplina fosse levada a condição de componente curricular (e não mera atividade), era demonstrar que ela possui um saber conceitual necessário a formação plena do cidadão.

Em seu estudo, Maciel (2013), indica que a práxis do componente curricular Educação Física realizada nos Institutos Federais precisa passar por uma mudança, porque não vem contribuindo para a Educação Integrada dos estudantes. Silveira (2014), aponta que nos Institutos Federais de Educação, a Educação Física não tem a função social definida. Medeiros (2020), em concordância, afirma ser necessário reformular o objeto de conhecimento da Educação Física nos Institutos Federais de Educação, além das práticas desportivistas, uma vez que a disciplina busca reconhecimento como área de

conhecimento. Desta forma, entendemos ser na falta de consistência interna da área, que recai as justificativas para o cenário no Instituto pesquisado. A redefinição deve ser considerada, para que os objetivos deste componente no currículo escolar se cumpram, integrado ao projeto institucional do PROEJA.

No dia 13 de setembro de 2021 conseguimos (após inúmeras tentativas) ter a liberação para observar presencialmente as aulas de Educação Física de uma turma do curso de Guia de Turismo do PROEJA. Mesmo o semestre tendo a data de início em 5 de outubro, a liberação ocorreu a partir de meados de novembro de 2021. As observações presenciais foram aceitas pelo professor de Educação Física, porém, precisei cumprir à risca todos os protocolos de saúde coletiva imposta pela Instituição. Além de máscara, distanciamento social e álcool gel, o processo de observação também foi impactado, ficando restrito somente às aulas em espaços abertos, com negativa para a livre circulação na Instituição.

11. Observações das aulas de Educação Física: modo presencial

No dia 23 de novembro acompanhei a primeira aula presencial de Educação Física. O professor me apresentou aos alunos e fui muito bem recebida por todos. Para auxiliar a minha integração com o novo grupo de estudantes, o professor “me sugeriu ficar próxima da lista de frequência e ajudar os alunos a encontrarem os nomes, e assim, me tornar um ponto de referência para aquela atividade” (Diário de Campo, 2021). Acatei prontamente a sugestão, e desta forma fui me tornando, com o decorrer do tempo, parte do cenário. Os diálogos aqui relatados, correspondem às minhas interações com os estudantes antes e/ou final das aulas, quando vinham ao meu encontro conversar e ou preencher a frequência. Outra maneira de me aproximar do grupo foi me tornando a gandula das atividades. Em um dado momento, os alunos já sabiam meu nome e dialogavam comigo de maneira informal, o que possibilitou que eu falasse sobre os pontos da pesquisa de maneira fluida e descontraída.

Mesmo tendo a liberação para acompanhar as atividades presenciais, é importante ressaltar que a fase de observação foi muito comprometida pela pandemia. Em diferentes momentos, muitas aulas (que eram apenas semanais), não puderam ocorrer devido ao grande número de alunos infectados pela COVID 19. Além disso, no ano de 2021 foram realizados três semestres mais curtos, devido à necessidade de recompor o calendário educacional. Entre um semestre e outro, havia um recesso escolar que variava de 15 a 30 dias e, a cada retorno, as liberações para observação presencial só eram efetivadas a partir da segunda semana de aulas e em espaços abertos, permanecendo o impedimento de observar a dinâmica das aulas, quando ocorriam no espaço da sala de aula.

As 17 aulas observadas, ocorreram em uma das quadras cobertas da Instituição, uma vez na semana e tinham a duração aproximada de 1h30 minutos (grifo nosso), seguindo a mesma estrutura organizacional. Os conteúdos trabalhados durante todo o período de observação foram, o voleibol e os sistemas do corpo humano. As aulas ministradas eram divididas em etapas distintas, que denominamos de momentos, conforme caracterizado a seguir:

- *1º momento:* O professor pede para os alunos se organizarem em roda e conversa sobre a atividade do dia, e se eles conseguiram acessar o material enviado pelo *WhatsApp* no grupo de Educação Física da turma. (não tive acesso a este grupo e aos materiais disponibilizados).
- *2º momento:* O professor instrui os alunos durante o alongamento, em seguida explica sobre os sistemas do corpo, incentivando a participação dos estudantes e faz perguntas sobre o conteúdo teórico disponibilizado no *WhatsApp*. Posteriormente, há uma sessão de diálogo, onde as dúvidas e outras informações sobre a temática podem ser debatidas. Neste segundo momento, percebemos a intenção do professor em aproximar o conteúdo abordado a partir de exemplos do dia a dia dos alunos.
- *3º momento:* É caracterizado pelo professor e alunos como o “início da parte prática da aula” (Diário de Campo, 2021), com a realização de mais alongamentos e brincadeiras motoras, que segundo o professor, tem o objetivo de preparar o corpo para as atividades e movimentos do voleibol que serão propostos posteriormente. Ainda segundo o professor, esta etapa é importante, pois muitos alunos têm corpos rígidos, e não tem contato com experiências motoras há bastante tempo.
- *4º momento:* Vivência do fundamento do esporte: aprender a manusear a bola de vôlei, toque, manchete, saque, recepção (estes foram os fundamentos abordados nas aulas observadas). Neste momento o professor divide a turma em pequenos grupos, entrega a bola e indica quais movimentos eles devem executar. Em outra etapa deste momento o professor propõe brincadeiras que buscam “fazer com que o aluno aprenda o fundamento de uma forma mais lúdica.” (Diário de Campo, 2021). Esses movimentos e brincadeiras propostas, eram modificadas com aumento das exigências motoras durante a aula.

No decorrer das aulas, o professor retomava como se daria o processo avaliativo da disciplina, reiterando que a mesma está atrelada a frequência e participação das aulas. No final do *quarto momento*

(grifo nosso), os alunos que precisassem sair devido ao horário do ônibus deveriam comunicar ao professor e em seguida, eram liberados. A partir daí, preenchiam a frequência da aula (que ficava em um lugar específico), guardavam o material (se houvesse necessidade), e saíam da quadra. E assim, até o fim do horário da aula, os alunos saíam gradualmente, conforme a necessidade e realidade de cada um.

11.1. Diálogo sobre o contexto das aulas presenciais de Educação Física

Desde o início das observações presenciais, sempre fui muito bem acolhida pelo professor e os alunos. Mas, não tive muita abertura para dialogar com o docente sobre as aulas observadas. No entanto, em um dia muito chuvoso os alunos não conseguiram participar da aula, o que permitiu um diálogo mais longo com o professor, sobre: 1- o planejamento das aulas e em quais autores e documentos Institucionais ele se referendava; 2- o processo avaliativo e o porquê da escolha desta estratégia.

Ele então passou a relatar:

Em relação ao planejamento das aulas, eu formulo a partir da minha experiência, não sigo autores, e não conheço o documento Institucional para orientar a prática do professor de Educação Física. Pelo menos aqui no Instituto, nós da Coordenadoria da Educação Física não temos. Cada curso tem o Projeto Político Pedagógico e lá tem as ementas, porém não tive contato com esse material. Não tenho e portanto não posso te passar. Me parece que a ementa de cada disciplina é feita ou refeita quando o Projeto dos cursos são atualizados. Eu não soube de nenhuma atualização recente;

A avaliação, eu explico para os alunos no primeiro dia de aula: a nota é a frequência nas aulas, essa é a avaliação. Então o aluno fica sabendo desde o início que já tem a nota 10 (nota máxima), e também sabe que a manutenção desta nota depende exclusivamente dele. Se tem uma boa frequência e participação nas aulas, ele no final terá a nota 10. À medida que eles faltam e não participam das aulas, essa nota tende a cair. Portanto, a avaliação, não precisa ser cartesiana e punitiva. Creio em uma avaliação que ocorra valorizando o processo de experiências e aprendizados motores, de forma leve, comunicativa e participativa e, a meu ver, isso se dá com a participação nas aulas;

Porém sou muito atento a realidade deles. Se tem problema de saúde, precisa entregar o atestado médico no setor específico, porém solicito que me envie uma cópia. Esse aluno não pode ser penalizado. Já existe a burocracia e o controle institucional (que é necessário). Portanto o aluno vai receber as faltas, no entanto caso volte a ter a frequência e participação

normal, não terá respingos na nota dele. Eles têm participado com alegria e temos uma ótima comunicação. Temos um grupo no *WhatsApp*, onde posto os materiais das aulas; Os alunos quase que na sua totalidade não conseguem permanecer na aula até as 22h30. Eles moram muito longe, em outros municípios. Em muitos casos o último ônibus passa às 22h15. Eu libero. Eles participam da aula até o horário que dê tempo de sair da escola e pegar o ônibus, sem perder em nada na nota. Esses alunos são guerreiros, o sistema sempre os incentivou a não continuar, mas eles estão aqui, na luta diária. Muitos, muitos mesmo, saem de casa 4h 30 ou 5h da manhã para trabalhar. Dormem pouco. Mas, optaram por estar aqui, mesmo diante de tantos obstáculos. Aprendo muito com eles. (Diário de Campo, 2022).

Além das observações, sempre no final de cada aula, eu buscava dialogar com os alunos sobre as vivências propostas e a forma de avaliação. Eles sempre elogiavam o professor e o desenvolvimento do componente curricular, conforme podemos verificar nos relatos abaixo:

Gosto muito da parte inicial dos alongamentos corporais, até a coluna diminuiu um pouco a dor. Eu agora ensino os alongamentos para os colegas do trabalho. Falo com orgulho que aprendi ontem na aula de Educação Física (risos). Todo mundo gosta e faz (risos). Voltar a ter aula de vôlei é maravilhoso. (Diário de campo, 2022, Aluno 3)

Aprender sobre os sistemas do corpo está sendo muito interessante. Às vezes estou no ônibus, vejo uma cena e lembro do que o professor falou. Muito bom, né? Brincar de bola também é bom, relaxa. A vida é muito corrida. (Diário de campo, 2021, Aluno 6)

O professor explica direitinho o porquê e para que estamos nos alongando, ou sobre o movimento no vôlei. Quando ele explica sobre o sistema muscular, os exemplos são os que vivenciamos na aula ou no dia a dia. Tudo faz sentido, daí aprendo mais e rápido. Tudo que aprendo aqui, levo para a minha casa e ensino para as minhas filhas, vizinha (risos). Estar aqui está sendo uma grande vitória. (Diário de campo, 2022, Aluno 7)

Sou muito desengonçada. Não sei fazer nada que ele passa, ou melhor, não sabia. Estou melhorando um pouquinho a cada aula. Percebo que estou melhorando. Antes eu não sabia nem pegar na bola, tinha medo dela, agora eu consigo brincar de realizar o toque do vôlei na rodinha com os colegas. O movimento toque na bola que realizo ainda não está correto, mas do meu jeito eu já jogo a bola para cima, para frente, passo para os colegas. A bola cai, eu caio e assim continuamos (risos). (Diário de campo, 2022, Aluno 4)

O professor está preocupado com o desenvolvimento dos alunos e não com a nota. Isso é bom, né! Ele do jeito dele, sabe o que cada um progrediu e ainda pode avançar. Ele explica para o grupo, corrige no individual. Eu antes tinha medo, agora eu sei que posso aprender. Até sobre os sistemas do corpo eu estou aprendendo, só de escutar aqui na aula e no material que o professore envia no *WhatsApp*. No meu tempo e do meu jeito eu sei que posso aprender. Eu não vou desistir novamente. (Diário de campo, 2021, Aluno 15)

Esse negócio da avaliação ser a participação é muito bom e bem diferente de alguns professores. Mas cada um tem o seu jeito. Eu prefiro assim. Eu trabalho por escala. Às vezes chego aqui depois de 24h de trabalho. Mas venho para a aula e participo com gosto. Gosto muito da parte inicial dos alongamentos corporais, até a coluna diminuiu um pouco a dor. Eu agora ensino os alongamentos para os colegas do trabalho. Eu falo com orgulho que aprendi ontem na aula de Educação Física (risos). Todo mundo gosta e faz (risos). (Diário de campo, 2022, aluno 12)

Os dados do campo demonstraram que os alunos gostam das aulas de Educação Física, e o professor tem a preocupação em desenvolver estratégias metodológicas nas aulas para segundo ele, “atender a realidade e necessidade deste público, buscando assegurar que a desistência no processo educacional não se torne, mais uma vez, a opção.” (Diário de Campo, 2021). No entanto, algumas características das aulas observadas, no levaram as seguintes indagações: 1- todas as aulas tiveram o mesmo conteúdo e sistematização sem a presença de um tratamento didático, que promovesse a formação integral de sujeitos críticos e autônomos, conforme objetivo do PROEJA; e 2- a aula está voltada para uma prática onde existe a valorização do gesto motor sem a preocupação com área de conhecimento que considera o ser humano construtor da sua cultura relacionada aos aspectos corporais.

Para Reis (2011, p.193), “as diferentes culturas escolares não modificam as práticas pedagógicas da Educação Física. É o que sugere a repetição dos conteúdos, como se estivesse condenada às mesmas práticas.”

O esforço de procurar conhecer o sujeito da Educação de Jovens e Adultos para melhor atender as suas necessidades, seus interesses e o interesse de uma educação que possibilite a esses indivíduos a reflexão crítica, a educação e a Educação Física não podem virar as costas para as questões sociais emergentes Nesse sentido, partindo da revisão do conceito do corpo, que é sujeito, não apenas biológico e passando a considerar a dimensão

cultural, a Educação Física pode contribuir na formação de estudantes-trabalhadores. (Reis, 2011, p.77)

Para Carvalho (2017), as aulas de Educação Física e as práticas corporais de maneira contextualizada valorizam as experiências de cada sujeito envolvido no processo pedagógico e podem colaborar com uma Educação de Jovens e Adultos que não valorize apenas o aumento da escolaridade, mas com um processo de educação contínua, ressaltando sua importância. Para o autor, ao longo dos anos, a definição da Educação Física como área do conhecimento responsável unicamente pelo corpo, seus hábitos e movimentos fez com que fosse rotulada como uma disciplina apenas técnica que opta, na maior parte das vezes, por selecionar conteúdos específicos, valorizando a excelência dos gestos de alguns esportes competitivamente, negando outras experiências corporais. Nesse sentido, se tornou uma disciplina excludente e reducionista, principalmente para os grupos sociais que não vivem outras práticas fora do âmbito escolar.

Conforme a Proposta de Educação Física para Jovens e Adultos (Brasil, 2002), o acesso à educação e aos conhecimentos faz parte de um direito que os jovens e adultos têm. Por intermédio da apropriação da Cultura Corporal de Movimento indicada na referida Proposta, a Educação Física pode se constituir em mais uma possibilidade no contexto escolar do exercício da cidadania, nos quais os três blocos de conteúdos indicados no documento, são os meios pelos quais os alunos, de maneira crítica, têm de construir novos conhecimentos. Por sua vez, a distribuição e o desenvolvimento dos conteúdos devem estar relacionados ao projeto educativo de cada escola e à especificidade de cada grupo. A Proposta também aborda três dimensões dos conteúdos escolares a serem desenvolvidos nas aulas, que possuem naturezas distintas, e que se inter relacionam.

Portanto, ainda segundo a Proposta, mais do que ensinar a fazer, o objetivo da Educação Física é que o aluno obtenha informações sobre os conteúdos, como também aprendam a se relacionar com os demais alunos, reconhecendo os valores e conhecimentos. Deste modo, quando a Educação Física deixa de utilizar o movimento de maneira mecânica, apenas voltada para os aspectos biológicos, e atua na perspectiva de considerar os diferentes saberes e vinculada ao projeto educacional, ela tem a possibilidade de se aproximar da formação integral proposta no PROEJA, permitindo aos sujeitos. não só se apropriarem dos conhecimentos, mas compreender a sociedade em que vivem e dela participar de forma consciente, autônoma e crítica.

Desse modo, no processo emancipatório é necessário proporcionar aos sujeitos o reconhecimento de si no produto construído, enquanto se assumem como construtores de

uma consciência histórico-cultural. A escola, neste processo, assume um papel fundamental, pois é ela que pode proporcionar as condições para que o estudante trabalhador consiga estabelecer uma reflexão crítica e ação, princípio da emancipação. A Educação Física, sendo parte deste projeto educacional, não pode deixar de fazer parte do esforço emancipatório dos estudantes-trabalhadores. Sendo assim, a dimensão utilitarista que algumas vezes a Educação Física assume precisa ser questionada. (Reis, 2011, p. 174)

Os dados nos revelam a necessidade de uma mudança de paradigma na área, no sentido de considerar, sim, as necessidades dos sujeitos do PROEJA, valorizando as diferenças e reconhecendo suas histórias de vida. No entanto, segundo, Bracht e González (2014), Brach (2019), Proposta de Educação Física para a Educação de Jovens e Adultos, (Brasil, 2002), Silva e Sá (2016) e Filho e Souza (2010), a Educação Física deve ser um componente curricular de caráter pedagógico, vinculada ao projeto institucional e ciente da sua função social, oferecendo possibilidades de novos saberes que objetivem desenvolver com sentido e significado os alunos a capacidade de emancipação.

O chamado Movimento Renovador da Educação Física, assim como outras propostas de grande influência que foram construídas, sugerem, basicamente, procedimentos didático pedagógicos que, ao tematizarem as diferentes formas culturais do movimentar-se humano, promovam o esclarecimento crítico a seu respeito. Objetiva-se na Educação Física escolar, assim, formar indivíduos dotados de capacidade crítica, em condições de agir autonomamente na esfera da Cultura Corporal do Movimento e de forma transformadora como cidadão Político. (Bracht e González, 2014, p. 245)

Os dados evidenciaram, também, que a forma de avaliação adotada pelo professor visa, segundo o relato do profissional, “substituir o sentido de punição pelo de respeito e confiança na capacidade de desenvolvimento do aluno.” (Diário de Campo, 2022). No entanto, compreendemos que a avaliação proposta, está distante do orientado nos documentos Institucionais, precisando, portanto, ser também redimensionada, buscando se aproximar e referendar no Documento Base (Brasil, 2007a), assim como, no Projeto Político Pedagógico de Curso (2018).

Segundo os documentos acima indicados, a avaliação como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem deverá ser concebida no seu caráter diagnóstico, contínuo e processual. Necessita considerar os aspectos qualitativos e quantitativos, com a avaliação de conhecimentos, valores e atitudes. Assim entendida, a avaliação possibilita a detecção das dificuldades, indicando necessidade

de mudanças ou aprimoramento de ações, com vistas a encorajar os estudantes para a autoavaliação do seu desenvolvimento, devendo ele se comprometer efetivamente com o processo educativo. Além disso, propicia o estabelecimento de uma relação de *feedback*, na qual o professor, ao avaliar o educando, também avalia a sua prática e reflete sobre sua ação docente. A avaliação, deve abranger todos os momentos e recursos que o professor utiliza no processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo principal, o acompanhamento do processo formativo dos alunos.

O Documento Base (Brasil, 2007a, p. 44), acerca da relevância dos critérios estabelecidos no quesito avaliação da aprendizagem discente, destaca que:

O que importa é que não se reproduzam, pela avaliação, as exclusões vigentes no sistema, que reforçam fracassos já vivenciados e corroboram a crença internalizada de que não são capazes de aprender, substituindo esse modelo pela ratificação da autoestima que qualquer processo bem sucedido pode produzir, reafirmando a disposição da política de cumprir o dever da oferta da educação com qualidade, devida a tantos brasileiros pelo Estado.

Ademais, apoiados em Silva e Sá (2016) e Batista et al. (2018) e nas práticas pedagógicas elencadas neste estudo, compreendemos ser importante a reorganização da atuação dos professores de Educação Física no PROEJA para vincular a disciplina em um contexto pedagógico abrangente no curso e na Instituição que atuam.

11.2. Adesão entre a Práxis da Educação Física, Educação Integral e os documentos institucionais

Levando em consideração o relato do professor observado, que diz não basear sua prática pedagógica em nenhum documento Institucional, achamos relevante verificar também, com os demais professores participantes desta pesquisa, a adesão entre as propostas institucionais, educação integral e as práticas pedagógicas da Educação Física.

Segundo os depoimentos dos entrevistados, os documentos institucionais precisam ser aperfeiçoados para terem a maior identificação com o PROEJA. Por outro lado, entendem que não é simples, que a legislação contemple propostas para turmas tão heterogêneas, conforme relatos abaixo:

Esses documentos, eles têm que ser melhorados, porque nós vamos melhorando ao trabalhar com eles. Quais propostas conseguem nos mostrar as possibilidades de atividades para turmas tão heterogêneas, né? (Entrevista com o Professor PO, 2022)

O que eu vejo é que o documento Institucional oficial sempre vai existir. Ele é um norteador. O tempo todo escapa porque o cotidiano vai acontecendo, a rotina na escola, as participações dos alunos, o público que você tem, as trocas que você tem. Eu comento que ele é uma orientação, mas não é um fim em si mesmo. (Entrevista com o Professor PV, 2022)

Os documentos oficiais norteadores sempre vão existir, mas a prática docente subverte o que está instituído o tempo todo. O papel é muito frio, acredito que o planejamento, se constrói no relacionamento com o aluno, é no calor do relacionamento, no calor da emoção, é isso, no dia a dia com a turma, entendeu? (Entrevista com o Professor PL, 2022)

O Projeto Pedagógico de Curso (2018), que tivemos acesso, se referenda no Documento Base PROEJA (Brasil, 2007a), autores da Educação de Jovens e Adultos que trabalham na perspectiva de formação omnilateral, assim como nos princípios educacionais expostos nos documentos da própria Instituição. Abaixo destacamos trechos do documento analisado.

Outrossim, a concepção da estrutura curricular do citado curso está em plena sinergia com os indicativos políticos pedagógicos do Documento Base PROEJA (Brasil, 2007a), em correspondência com as legislações que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB, n.º 11/2000 e Resolução CNE/CEB n.º 01/2000), além do que, encontra-se alicerçada no significativo cabedal de reflexões e contribuições teóricas de pesquisadores e estudiosos envolvidos com campo de estudos Educação e Trabalho e Educação de pessoas Jovens e Adultas. (Projeto Pedagógico de Curso, 2018, p.7)

Não obstante, importa destacar os princípios e compromissos institucionais presentes no Projeto Político-Pedagógico Institucional que apontam diretrizes para a elaboração dos planos estratégicos, com destaque para as ações educacionais, seja no plano do ensino, da pesquisa e/ou da extensão. Ainda com base nos indicativos do Plano de Desenvolvimento Institucional, a proposta de educação é entendida de forma ampla e, portanto, comprometida com a formação do cidadão consciente, crítico e emancipado, capaz de intervir de forma propositiva para as transformações sociais, econômicas e culturais da realidade de vida. (Projeto Pedagógico de Curso, 2018, p. 8)

No Projeto de Pedagógico de Curso (2018), não constavam as ementas dos diferentes componentes curriculares, pois o mesmo estava em processo de atualização, portanto, não conseguimos

averiguar a coerência e conexão do proposto na ementa da Educação Física com os documentos institucionais analisados. No entanto, os relatos e observações do campo, revelaram a não adesão, e até mesmo, um desconhecimento dos professores de Educação Física, acerca das propostas institucionais existentes, relatando até a incerteza, que estas propostas contribuam na orientação de práticas pedagógicas voltada a realidade desse público.

Conforme destacado no Documento Base (Brasil, 2007a), a organização curricular não está dada a priori, ela é uma construção contínua, processual e coletiva que envolve todos os sujeitos que participam do processo. Para Bracht (2019, p. 181):

A partir do momento em que as publicações e os debates realizados pelo movimento renovador foram impactados nos cursos de formação e nos setores responsáveis pela Educação Física escolar, foram também sendo produzidas práticas pedagógicas ‘inovadoras’. Embora no debate pedagógico da área e mesmo nos documentos oficiais (Diretrizes Curriculares Estaduais, e Base Nacional Curricular Comum – BNCC) a perspectiva desenvolvida pelo movimento renovador anteriormente referida esteja fortemente presente, isso não significa que a prática pedagógica das escolas acompanhou esse movimento.

Necessário se faz, considerar que os professores atuantes no PROEJA, abram possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais e descontextualizados, uma vez que a proposta para a formação integral e omnilateral é central no PROEJA e está presente em todos os documentos Institucionais analisados. Para González e Fersteinseifer (2010), a vinculação da Educação Física às propostas institucionais pode representar importantes contribuições no contexto institucional, no qual a componente ainda se mostra ausente. Boscatto (2017), em seu estudo, propôs a construção colaborativa de uma proposta curricular para a Educação Física do Instituto Federal de Educação de Santa Catarina, e o mesmo afirma, que o documento elaborado permitiu a possibilidade de visualizar outras alternativas pedagógicas para a prática do ensino da disciplina, podendo melhorar as ações educativas dos participantes do estudo.

Ao identificarmos a existência de uma lacuna entre a práxis da Educação Física e os documentos institucionais, buscamos indagar mais uma vez, junto aos professores entrevistados, em que medida a educação integral inerente aos documentos do PROEJA se materializa na prática pedagógica deles. Abaixo seguem trechos dos relatos.

Para que a Educação Física no PROEJA possa desempenhar papel fundamental na formação integral dos alunos. É preciso que a mudança seja Institucional. Instituir aula três vezes por semana para todas as turmas do Instituto. Dessa forma as melhorias vem, por meio da prática de atividade física, para aumentar a qualidade de vida dos alunos. (Entrevista com o Professor PC, 2021)

A Educação Física traz contribuições que outras disciplinas não trazem. O nosso aluno na Educação Física evolui cognitivamente, ele também está evoluindo socialmente nas relações pessoais. (Entrevista com o Professor PO, 2022)

A Educação Física traz, em si, possibilidades para o desenvolvimento da educação integral e de conscientização que podem surgir a partir da conscientização do corpo e das forças que agem sobre ele, e para além dele, na busca pela construção da emancipação humana. (Entrevista com o Professor PL, 2021)

É um conhecimento muito mais amplo do que o que é achado por aí, algo que eu chamo de Quarteto Fantástico: pegar uma bola, entregar para o menino para jogar vôlei, basquete, handebol, futsal. Não menosprezando o esporte, mas a diferença do esporte na escola e do esporte para um público adulto é muito grande. Até que ponto eu, com meu trabalho duro do dia-a-dia, tenho acesso a marcas de patrocínio? É toda uma discussão sobre capital. A Educação Física traz uma amplitude de possibilidades de discussões tão ricas e tão necessárias. Conseguir se entender como um corpo pensante, como alguém que entende os movimentos que faz, das vivências. Quando você se abre para experiências, quando permite que o seu corpo experiencie algumas coisas, é fantástico. (Entrevista com o Professor PV, 2021).

A partir dos relatos apresentados, é possível notar que os professores de Educação Física, apresentaram distanciamento entre o conceito de educação integral apresentada nas propostas e a suas práticas pedagógicas. González e Fersteinseifer (2010), afirmam que o enunciado que legitimava a práxis da Educação Física, já não faz mais sentido, porém, um novo modelo de legitimação destas práticas, encontra impasses para se instituir no espaço educacional.

Segundo o Projeto Pedagógico de Curso (2018, p. 29), o Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, “asseguram o fortalecimento do PROEJA em atendimento à demanda cada vez mais expressiva de escolarização de jovens e adultos, sem perder de vista o significado stricto da formação integral, omnilateral.” Desta forma, o trabalho de campo nos

indicou um hiato entre os documentos oficiais, e a práxis dos professores Educação Física no PROEJA. Assim, podemos considerar, que a construção de um projeto de Educação Física, que pense e efetive a formação integral dos jovens e adultos do PROEJA, ainda enfrenta desafios.

Talvez um dos maiores estranhamentos e uma das grandes dificuldades que os professores de Educação Física encontram para atuar dentro de uma perspectiva progressista, seja o fato de que, de acordo com essa concepção, elas passaram a ser responsáveis por um saber que extrapola em muito um conjunto de técnicas corporais, alcançando, inclusive um saber de caráter conceitual que se refere ao conhecimento que temos sobre estas práticas corporais (conhecimentos filosófico, fisiológico, sociológico, etc.), saber esse, que o professor deve mobilizar para produzir esclarecimentos sobre o mundo, a partir e com a Cultura Corporal de Movimento, o que convenhamos, para quem entendia que sua função era apenas levar o alunos a uma exercitação física e ou esportiva, se apresenta um grande desafio. (Bracht e González, 2014, p. 246)

Portanto, a partir das entrevistas, observações e demais dados apresentados ao longo desta pesquisa, entendemos que não existe a materialização da Educação Integral na prática pedagógica dos professores de Educação Física entrevistados e observado. Desta forma, compreendemos, que a Educação Física no PROEJA, deve passar por um processo de redifinição, já que suas práticas legitimadoras perderam o sentido no espaço educacional e não são compatíveis com os objetivos da educação integral e emancipadora inerentes a modalidade.

PARTE IV – CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos à etapa final de escrita de nosso estudo, certos de que as respostas encontradas não representam um fim, mas sim, um ponto de partida para novas possibilidades e reflexões, abrindo caminho para novas escritas e novos entendimentos.

O Programa Nacional de Integração a Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), foi formalizado pelo Decreto n.º 5.478/2005 e, posteriormente, alterado pelo Decreto n.º 5.849/2006. A oferta do PROEJA resultou a ser obrigatória nos Institutos Federais de Educação, e nesse contexto, a Educação Física, passou a ser ofertada. A partir desta ampliação de possibilidade, surge esta pesquisa, cujo principal objetivo é compreender como se caracteriza a práxis da referida componente curricular no PROEJA em um campus do Instituto Federal de Educação do Espírito Santo.

Para orientar as Instituições na elaboração do seu projeto pedagógico, o Ministério da Educação elaborou um documento intitulado Documento Base PROEJA. Tal Documento versa sobre a necessidade de se romper a dualidade existente entre cultura geral e a cultura técnica, o que significa buscar uma formação que não preze somente pelo mercado de trabalho, mas que busque um aprendizado efetivo, crítico, reflexivo, voltado para a formação humana, objetivando nuclearmente uma formação integral, que permita a compreensão de uma realidade social, política, cultural e laboral pelos alunos, distanciando-se de uma formação puramente técnica.

No início das observações, emergiram dados que evidenciaram que a Educação de Jovens e Adultos está no cerne do debate sobre a democratização do ensino e do acesso à escola. O PROEJA no Instituto pesquisado, passa por uma tensão, entre a discriminação sofrida pelos jovens e adultos que retornam ao estudo e, a defesa de uma educação que contribua com o resgate da dignidade. Nesta perspectiva, entende-se que os professores que atuam no programa têm um papel fundamental no trato com as especificidades da formação dos sujeitos da modalidade.

O campo, também constatou tensões existentes entre os professores de Educação Física e os Coordenadores pertencentes ao projeto de formação do PROEJA, indicando que as relações com a comunidade escolar, constitui-se num espaço de relações onde o poder e o prestígio influenciam no desenvolvimento do currículo. Todavia, a representação social da Educação Física, deve ser levada em conta no desenvolvimento da disciplina na escola, pois entendemos que só partindo de uma base de dados da dinâmica escolar, com suas singularidades, é que poderemos refletir as mudanças necessárias.

Os resultados quantitativos apontaram para uma experiência positiva dos estudantes com a Educação Física, que se iniciou na experiência escolar anterior, e que resultou em aprendizagens centradas principalmente na prática desportiva, preservação da saúde e outros desmembramentos, como o trabalho em equipe. Indicando que Educação Física, dada a relação histórica que se estabeleceu com o esporte, tem sua identidade fortemente ligada ao esporte.

Os dados do campo, evidenciam que existe predominância de docentes graduados antes da década de 1990, caracterizando uma formação instrumental e biologizante, com predileção pelas práticas desportivas, e pela manutenção de corpo forte, saudável e fisicamente apto. Constatamos, que essa formação, vem impactando a práxis da Educação Física, uma vez que, os dados indicam, a predominância de práticas pedagógicas na Educação Física com caráter instrumental, centradas na prática desportiva e no corpo docilizado, saudável e alienado. Práticas essas, que não são compatíveis com o objetivo de formação integral e emancipadora do PROEJA, pois não possibilitam, que a práxis instituída na Educação Física forme indivíduos críticos, sujeitos políticos e autônomos.

A predominância deste enfoque técnico instrumental na prática dos professores de Educação Física no contexto educacional, vem gerando incômodos nos coordenadores, e impactando na permanência da componente na oferta curricular do PROEJA e de outras modalidades de ensino no campus estudado. Essa realidade, gera reclamações e justificativas dos professores do componente, em relação a progressiva perda de carga horária e espaços de atuação na Instituição. Os dados nos leva a considerar, que a disciplina passa por um processo de necessária redefinição, já que suas práticas legitimadoras perderam sentido na Instituição, considerando assim, que a reconquista do espaço do componente curricular na Istituição, não está relacionada apenas com o aumento e ou retorno da quantidade de horas nas turmas, ou a uma reinterpretção na Lei (conforme argumentado pelos professores), mas por um processo de definição da função social e legitimação da componente neste contexto educacional.

As aulas de Educação Física observadas nos indicaram, que os alunos gostam das aulas e da prática docente. No entanto evidenciou também, que todas as aulas tiveram o mesmo conteúdo e sistematização, centrado na prática e valorização do gesto motor, sem a presença de um tratamento didático, no sentido de contribuir com a formação integral de sujeitos críticos e construtores da cultura relacionada aos aspectos corporais. As observações das aulas também revelaram, que a avaliação é baseada na frequência dos discentes nas aulas, evidenciando, um distanciamento entre o proposto nos documentos institucionais e a prática pedagógica do professor.

Os relatos dos docentes e observação do campo, revelaram a não adesão, dos professores de Educação Física em relação as propostas pedagógicas existentes, e até mesmo, a incerteza de que estas propostas pudessem contribuir na orientação de práticas pedagógicas voltadas a realidade dos alunos do PROEJA. No entanto, necessário se faz considerar, que estes professores, se abram para o conhecimento, como possibilidade de superação de modelos curriculares tradicionais e descontextualizados, uma vez que, a proposta para a formação integral é central na modalidade de jovens e adultos e está presente em todos os documentos institucionais analisados nesta pesquisa. Portanto, a partir das entrevistas, observações e demais dados apresentados neste estudo, conclui-se que não existe a materialização da Educação Integral na prática pedagógica dos professores de Educação Física.

Esta pesquisa evidenciou vários desafios a serem vencidos para a consolidação pedagógica da Educação Física no PROEJA. No entanto, entendemos que o protagonismo docente passa a ter uma relevância fundamental para a identidade e legitimidade pedagógica deste componente curricular neste contexto educacional. Assim sendo, os dados revelam, que a Educação Física só poderá se efetivar enquanto componente curricular quando entender a sua função social no contexto educacional da Instituição, à medida em que o corpo docente, e os dados que os alunos inscrevem como necessidades, rompa com o processo de isolamento que parece existir.

De fato, falar da Educação Física em geral, e, neste contexto específico de educação e formação é, antes de mais, falar de uma área do conhecimento e de uma praxis (corpo e movimento humano) onde o humano se faz presente. A Educação Física na sua profundidade educativa e existencial é a casa da imaginação (abre caminhos para o futuro); do vivermos juntos (cidadania, participação, crítica, ética, estética); um campo poético (criação, inovação, espanto); um locus de novos ambientes formativos e educativos (experiência, experimentação); de autonomia e trabalho (projetos, trabalho em equipes/colaborativo/cooperativo, resolução de problemas, capacidade para a integração e inclusão); um campo experiencial para aprender a aprender, aprender a compreender, aprender a criar, aprender a *Ser*. É aqui que também, encontramos os argumentos (os bons argumentos) para que a Educação Física seja valorizada como um campo de uma (para uma) *verdadeira formação integral*.

REFERÊNCIAS

- Almeida, A. e Corso, A. (2015). A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais. *XII EDUCERE*. ISSN 2176-1396.
- Alves, R. (2002). *Por uma educação românticas*. Campinas: Papirus.
- André, M.de. (2000). *Etnografia da prática escolar*. 5ª edição. Campinas (SP): Papirus.
- _____.(1997). Tendências atuais da pesquisa na escola. *Caderno CEDES*, vol.18, nº43, p.46-57.
- Arendt, H. (2007). *Condição Humana*. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Azevedo, F. et al. (2006). O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n. especial, p.188-204, ago.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Batista, A. et al. (2014). Possibilidades e desafios da Educação Física como componente curricular no processo de expansão regional do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte- IFRN. *Holos*. Ano 30, v.4.
- Beaud, S.; Weber, F. (2007). *Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos*. Petrópolis: Vozes.
- Beisiegel, C. (1974). *Estado e educação popular*. um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira.
- Bergo, L. e Ramos, G. (2016). Escola em tempo integral: reflexões sobre o papel da escola a partir das diferentes experiências no Brasil. *Comunicações*, v.23, n.1.
- Boscatto, J. (2017). *Proposta Curricular para a educação física em um Instituto Federal: uma construção colaborativa virtual*. Tese de Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Rio Claro- SP. Biblioteca depositária: IB/RC.
- Boto, C. (2003). A Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o Relatório de Condorcet. *Educação e Sociedade*, vol.24, n.84, p.735-762, set.
- Bracht, V. et al. (2002). A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.23, n.2, p.9-29, jan.
- Bracht, V. (2014). Legitimidade. In: González, F. J.; Fensterseifer, P. E. (Orgs.). *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: Unijui, 3º ed, rev. ampl, p.412-416.

- Bracht, V. (2019). *Educação Física Escolar no Brasil*. O que ela vem sendo e o que pode ser. Elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física. Editora Unijuí- Ijuí.
- Bracht, V. e González, F. (2014). Educação Física escolar In: González, F.; Fensterseifer, P. (Orgs.). *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 3º ed, rev. ampl, p.241-247.
- Brandão, C. (2007). *O que é Educação*. São Paulo, Brasiliense.
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). *Lei N° 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- _____. (2002). Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação de jovens e adultos. *Proposta curricular para o segundo segmento- Volume três (matemática, ciências naturais, Artes e Educação Física)*. Brasília. Disponível em [HTTP: // portal MEC.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_edufisica.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmento/vol3_edufisica.pdf).
- _____. (2005). Congresso Nacional. *Decreto n° 5.478, de 24 de junho de 2005*. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília: junho.
- _____. (2006). Congresso Nacional. *Decreto n° 5.840, de 13 de julho de 2006*. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Brasília: julho.
- _____. (2007). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. *Documento Base*. Brasília: agosto.
- _____. (2007a). *Decreto n° 6.253, de 13 de novembro de 2007*, modificado pelo Decreto n° 6.278, de 29 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei n° 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov.
- _____. (2007b). *Portaria normativa interministerial n° 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contra turno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr.

- _____. (2010). *Decreto n° 7.083, de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Ministério da Educação. Plano decenal de educação para todos (1993-2003).
- _____. (2011). *Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas na educação brasileira - Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil*", Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=8_1_mais_educacao_relatorio_final_maio_2011_pesq_quanti_seb.pdf.
- _____. (2014). *Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, v. 26, 2014.
- _____. (2016). *Portaria n° 1.144, de 10 de outubro de 2016*. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 de out.
- _____. (2019). *Programa Novo Mais Educação: documento orientador*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2018-pdf/90251-cadernoorientador-pnme/file>. Acesso em 12 junho 2019.
- _____. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 441p.
- _____. (2008). *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília: UNESCO, 212 p.
- _____. (1997). *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 96p.
- _____. (2008). *Relatório-síntese do encontro nacional de Educação de jovens e adultos (ENEJA/Rio 1999*. In: UNESCO. BRASIL. Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: Lições da prática. Brasília: UNESCO, 212p.
- _____. (2007). *Documento Base da Educação Profissional de Nível Médio*. Brasília, MEC/SETEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em Jan. 2017.
- _____. (2017). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: junho de 2019.

- _____.Congresso Nacional. (1996). *Lei n° 9.394*, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em março de 2020.
- _____.(2005). *Decreto n° 5.478 de 24 de junho de 2005*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em: 10 de dez.2020.
- _____.(2006). *Decreto n° 5.840 de 13 de julho de 2006*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em: 10 de dez.2020.
- _____.(2006). *Decreto n° 5.773 de 9 de maio de 2006*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 5 de out. .2020.
- _____.(2002). *Proposta Curricular Educação Física Educação de Jovens Adultos*. Brasília, MEC/SETEC. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/segundosegmen to/vol3_edufisica.pdf. Acesso em: janeiro de 2019.
- _____.(1961). Congresso. *Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.
- _____.(1971). Congresso. *Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1, p. 6377.
- _____.(1977). Congresso. *Lei n° 6.503, de 13 de dezembro de 1977*. Dispõe sobre a Educação Física, em todos os graus e ramos do ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 dez. 1977. Seção 1, p. 17297.
- _____.(1988). Congresso. *Lei n° 7.692, de 20 de dezembro de 1988*. Dá nova redação ao disposto na Lei n° 6.503, de 13 de dezembro de 1977, que “dispõe sobre a Educação Física em todos os graus e ramos de ensino”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1988. Seção 1, p. 24881.
- _____.(1996). Congresso. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

- _____. (2001). Congresso. *Lei n° 10.328, de 12 de dezembro de 2001*. Introduz a palavra ‘obrigatório’ após a expressão ‘curricular’, constante do § 3° do art. 26 da Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2001. Seção 1, p. 01.
- _____. (2003). Congresso. *Lei n° 10.793, de 01 de dezembro de 2003*. Altera a redação do art. 26, § 3° e do artigo 92 da Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 02 dez. 2003. Seção 1, p. 03.
- _____. (2017). Congresso. *Lei n° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n os 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Seção 1, p. 01.
- _____. (1969). *Decreto n° 1.044, de 21 de outubro de 1969*. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 out. 1969, seção 1, p. 8956. Retificação, *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 nov. 1969. Seção 1, p. 9738.
- _____. (1971). *Decreto n° 69.450, de 01 de novembro de 1971*. Regulamenta o artigo 22 da Lei n° 4024 de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei n° 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 3 nov. 1971. Seção 1, p. 8826. 98.
- _____. (2019). Ministério da Educação. *Documento Base PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: SETEC, 2007. Disponível em: [Proeja - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://proeja.mec.gov.br). Acesso em: 27 mar. 2019.
- _____. (2002). Ministério da Educação. *Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental,

2002. v. 3. Disponível em: [Material da Proposta Curricular do 2º Segmento - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](#) . Acesso em: 27 mar. 2021.

_____.(2000). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: [Ministério da Educação - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](#) . Acesso em: 04 ago. 2016.

_____.(2000). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 01, de 05 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [CEB012000.doc \(mec.gov.br\)](#) Acesso em: 09 ago. 2020.

_____.(2012). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [Resoluções CEB 2012 - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](#) Acesso em: 09 ago. 2020.

_____.(1988). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 03, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [rceb03_98.doc \(mec.gov.br\)](#) . Acesso em: 09 ago. 2020.

_____.(2006). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB nº 04, de 16 de agosto de 2006*. Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [rceb04_06.pdf \(mec.gov.br\)](#) . Acesso em: 09 ago. 2020.

Caparroz, F. (2007). *Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola* 3ª ed- Campinas –SP: Autores Associados.

Carvalho, R.de. (2017). *A ausência da educação física no currículo da educação de jovens e adultos: um estudo no campus Rio de Janeiro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)*. Mestrado em Ciências da Atividade Física. Instituição de Ensino: Universidade Salgado de Oliveira, Niterói. Biblioteca depositária: Biblioteca da Universidade Salgado de Oliveira- Campus Niterói.

Cavaliere, A. (2000). Memória das escolas de tempo integral do Rio de Janeiro (Cieps): documentos e protagonistas. In: *Congresso Brasileiro de História da Educação*, 1, 2000, Rio de Janeiro. Anais Belo Horizonte, MG: Sociedade Brasileira de História da Educação.

- _____. (2002). Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- _____. (2010). Anísio Teixeira e a educação integral. In: *Paidéia*, v. 20, n. 46, p. 249-259, maio/ago. Disponível em: Acesso em: 20 de setembro de 2021.
- Ciavatta, M. (2005). a formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *Revista Trabalho Necessário*, Ano. 3, v.3.
- Coletivo de Autores. (1992). *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Coelho, L. (2005). Educação Integral e Integralismo: fontes impressas da história. *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 18, no 1-2, p. 83-94, jan/dez.
- _____. (2009). História (s) da educação integral. In: Maurício, Lúcia Velloso (org.). Educação integral e tempo integral. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr.
- Clifford J. (2002). *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Di Pierro, M.; Joia, O.; e Ribeiro, V. (2001). Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos CEDES*, 21(55), 58-77.
- Daolio, J. (2014). Cultura. In: González, F.; Fensterseifer, P. (Orgs.). *Dicionário crítico de Educação Física*. Ijuí: Unijuí, 3º ed, rev. ampl, p.161-163.
- Fávero, O. (2004). MEB- Movimento de Educação de Base- primeiros tempos:1961-1966. Texto apresentado no V Encontro Luso – Brasileiro de História da Educação. Évora, Portugal: 5-8 de abril de 2004. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/meb_historico.pdf>. Acesso em : 08 de janeiro de 2021.
- Faria, D. e Moura, D. (2015). Desistência e permanência de estudantes de ensino médio do proeja. *HOLOS*, Ano 31, Vol 4, p. 151-165. Natal: Editora IFRN, 2015. Disponível em <http://https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3195/1133> Acesso em: 10 jun. 2021.
- Ferreira, M. (2010). *A trajetória escolar do público feminino da educação de jovens e adultos nos cursos técnicos profissionalizantes do IFES - Campus Vitória (2004-2006)*. 2010. 280f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) Universidad Autónoma de Assunción, Assunción.
- Ferreira, E. (2012). O PROEJA e o direito à formação integrada: limites, avanços e possibilidades de implantação. In. Oliveira, E.C. et al de. *Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA*. Brasília: Liber Livro, 2012.

- Filho, M. e Souza, H. (2010). A Educação Física no PROEJA do IFRN-Campus Natal Zona Norte: uma experiência pedagógica. *Holos*, ano 26,v.1.
- Fonseca, J. (1986). O PROFIC: Programa de formação integral da criança- anotações de um seminário. *Revista da Faculdade de Educação de São Paulo*, n.12,p.167-187, jan/dez.
- Francisco Filho,G. (2001). *A educação brasileira no contexto histórico*.Campinas: Editora Alinea.
- Freire, P. (1967). *Educação como Prática de Liberdade*. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1971). Papel da educação na humanização. *Revista paz e terra*. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/>. Acesso em: 11 de novembro 2021.
- _____. (1981). *Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos*. 5ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (2000). *Pedagogia da indignação:cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp.
- _____. (2014). *Pedagogia do Oprimido*. 58ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. Nogueira, A. (1993). *Que fazer: teoria e prática da educação popular*. 4ª edição- Petrópoles, RJ: Vozes.Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/>. Acesso em: 11 de novembro 2021.
- Frigoto, G. (2012a). Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: Caldart, Roseli Salete; Pereira, Isabel Brasil; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da educação no campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- _____(2012b). Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli Salete; Pereira, Isabel. Brasil; Alentejano, Paulo; Frigotto, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário da educação no campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- Frigoto, G.; Ciavatta, M. e Ramos, M. (2005). A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out.
- Gonzáles, F.e Fernsteinseifer, P. (2010). Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do lugar da educação física II. *Cadernos de Formação RCBE*, Campinas, v.1, n.2, p.10-21, mar. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/978>. Acesso em: 02 de outubro de 2020.

- Gallo, S. (1990). *Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação. Dissertação de mestrado.* Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas.308 p.
- _____. (2012). Anarquismo e Educação: os desafios para uma pedagogia lebertária hoje. *Política e Trabalho*, n.36,p.169-186. Abril.
- Ginovanni, G.de e Souza, A. (1999). Criança na escola? Programa de formação integral da criança. *Educação e Sociedade*, ano XX, n.67. Agost.
- Guará, I. (2006). É imprescindível educar integralmente. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, n. 2, p. 15-24. Jul./Dez.
- Gunther, M. (2014). O direito a educação física na educação de jovens e adultos..*Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v.36, n.2, supl .p.S400- S412. Abri/Jun.
- Haddad. S. (2007). ação dos governos locais na Educação de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n.35, p. 197-211. Maio/Agosto.
- Haddad, S. e Di Pierro, M. (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*. n.14, p.108-194. Mai/Jun/Jul/Agost.
- Jaeger, W. (1995). *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes.
- Laffin, M. (2012). A constituição da docência na Educação de Jovens e Adultos. *Currículo sem fronteira*. v.12, n.1, p.210-218. Jan/Abri.
- Leclerc,G. e Moll, J. (2012). Educação integral em jornada diária ampliada: universalidade e obrigatoriedade? *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 88, p. 17-49. Jul./Dez.
- Libâneo,J.(1985). *Democratização da escola pública: a pedagogia crítica-social dos conteúdos*. 19. ed. São Paulo: Loyola.
- Lira, N. (2007). A educação dos que vivem do trabalho... para além do capital. *In: Congresso brasileiro de Ciências do Esporte*, 15, 2, 2007, Recife. Anais: CBCE. Material bibliográfico em CD-ROM.
- Lovisol, H. (1995). *Educação Física: a arte da mediação*. Rio de Janeiro: Sprint Editora.
- Luckesi, C. (1994). *Filosofia da Educação*. São Paulo, SP.Cortez.
- Maciel, T. (2013). *A educação física e os esportes nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: debatendo o rumo da formação dos estudantes*. Dissertação de Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Biblioteca depositária: Rede Sirius.

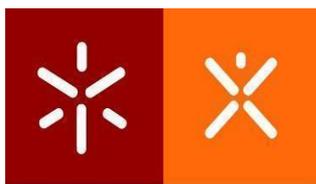
- Maciel, A.; Mourão, A. e Silva, C. (2020). A Revolução Francesa e a Educação Integral no Brasil: da concepção ao conceito. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.36.
- Manacorda, M. (2007). *Marx e a pedagógica moderna*. Campinas, SP. Alínea Editora.
- Marçal Ribeiro P. (1993). História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. *Paidéia*, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto. Fev. /Jul.
- Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. (1932). (2006). *Revista HISTEDBR On-line* p.188-204, Ago. Disponível em: www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf.
- Marx, K; Engels, F. (2004). *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Centauro.
- Medeiros. T. (2020). *Análise Críticas do posicionamento da educação física no currículo do ensino médio integrado de um campus do Instituto Federal do Rio Grande do Sul*. Doutorado em Ciências do Movimento Humana. Instituição de Ensino: Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Biblioteca Depositária: Edgar Sperb – ESEFID/UFRGS.
- Mendonça, G. (2016). *Narrativas de experiências profissionais dos docentes em educação física no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. Mestrado em Educação Física. Instituição de ensino: Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFES.
- Minayo, M. et al. (2002). *Pesquisa Social: Teoria, método e Criatividade*. 21.ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- Moll, J.e Barcelos, R. (2022). O Programa Mais Educação e seu legado: possibilidades curriculares na perspectiva a formação humana integral. *Retratos da escola*, v.15, n.33, p.887-911.
- Moura, D. e Henrique, A. (2012). PROEJA: entre desafios e possibilidades. *HOLOS*, ano 28, vol 2, p. 114-129. Natal: Editora IFRN, 2012. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/914/536>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- Moura, D. (2006). EJA: formação técnica integrada ao ensino médio. In: *Boletim 16*, set. 2006. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto16.pdf. Acesso: 10 jun. 2021.
- Moraes, C. et al. (2013). Inventário de Fontes das Escolas Dirigidas pelo Educador Anarquista João Penteado (1912 a 1961): dimensão pedagógica e contribuição para a história e relação trabalho e educação no Brasil. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas-SP, v. 11, n. 1 (25), p. 117-142. Jan/ Abr.

- Moraes, L.; Nadal, B.G. (2017). Educação Anarquista: contribuições para a escola e uma educação autêntica. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v.17, n.4, p.1078-1095. Out-Dez.
- Oliveira, M. (2008). *O cefet-es como não lugar: limites e possibilidades na inclusão de alunos do PROEJA nos cursos técnicos de Edificações e Metalúrgica e Materiais*. Vitória. 90f. Monografia (especialização) – Programa de Pós-graduação lato sensu em Educação Profissional Técnica de Nível médio Integrado ao Ensino Médio, Centro Federal de Educação Tecnológica do Espírito Santo.
- Oliveira, E.; e Pinto, A.(2012). *O percurso do PROEJA/ES: conflitos, desafios e proposições*. In: EJA e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA. Brasília: Líber Livros.
- Oliveira, E.; e Machado, M. (2012). *O desafio do PROEJA como estratégia de formação dos trabalhadores*. In: EJA e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no PROEJA. Brasília: Líber Livros.
- Oliveira, E.; e Scopel, E..(2016). Uma década de PROEJA. *HOLOS*, Ano 32, Vol 6, p. 120-144. Natal: Editora IFRN. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/914/536>. Acesso em: 10 jun. 2021.
- Orofino, P. (1999). *As representações dos alunos do Colégio Marista de Maceió sobre o esporte e as competições esportivas*. Dissertação de Mestrado/UGF, Rio de Janeiro.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura,(Unesco). (1990). Conferência Mundial de Educação para Todos. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília: Unicef.
- Paiva, V. (1973). *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola.
- Paro, V.et al. (1988). *Escola de tempo integral: desafio para o ensino público*. São Paulo: Cortez- Autores Associados.
- Pazin, N. (2014). *Esporte para Todos (EPT): a reinvenção da alegria brasileira(1971-1985)*. Tese(doutorado)-Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis.
- _____ (2004). *Do esporte para todos à constituição de uma pedagogia corporal no Brasil(1970-1985)*. Dissertação (mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis.

- Petit, A. (1994). *Produção da escola / produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre, RS. Artes Médicas.
- Ponce, A. (2001). *Educação e luta de classes*. Tradução de José Severo de Camargo. 18.ed. São Paulo, SP. Cortez.
- Ramos, M. (2005). *Itinerário Formativo. Dicionário da Educação Profissional em Saúde: Fiocruz / EPSJV*.
- Reis, J. (2011). *As trajetórias de vida dos/as estudantes trabalhadores/as da educação de jovens e adultos: o significado da educação física*. Porto Alegre, RS. Dissertação / Mestrado em Ciências do Movimento Humano- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Reis, J.e Molina Neto, V. (2014). "Pensei que tava na aula de ciências" ou os significados da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. *Pensar a Prática*, 17(3). <https://doi.org/10.5216/rpp.v17i3.26145>.
- Saviani, D. (2013). *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*.4.ed. Campinas, SP. Autores Associados.
- _____ (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*.11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados.
- _____. (2003). O choque teórico da Politecnia. *Debate Debate Trabalho, Educação e Saúde*, 1(1): 131-152.
- _____ (1999). *Escola e Democracia*. 32.ed.rev .Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. e Duarte, N. (2012). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Silva, N. (2007). Da "Revolução Francesa" ao século XXI: algumas notas acerca do sistema educacional Francês. *História da Educação*, Pelotas,n.23,p.97-123, set/dez.
- Silva, D. (2011). Anarquistas: criação cultural, invenções pedagógicas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.32,n.114,p.87-102,jan-mar.
- Silva, E. (2014). *A educação física no currículo de escolas profissionalizantes da rede federal: uma disciplina em processo de mutação*. Doutorado em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. Biblioteca depositária: Edgar Sperb.
- Silva. J. e Sá, A. (2016). O PROEJA no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte- Campus Mossoró por seus estudantes: *Holos*, Ano 32, vol 7.
- Silva, M. ; Silva, L. e Molina Neto, V. (2016). Possibilidade da Educação Física no ensino médio técnico. *Movimento*, V.22, n.1 , 315-336.

- Silveira, T. (2014). *O ensino técnico, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a educação física: capturas neoliberais e formas de resistência*. Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Paraná , Curitiba. Biblioteca depositária: Biblioteca Humana e Educação – UFPR.
- Scopel, E. et al. (2012). Tecendo reflexões sobre as percepções, as vivências e os saberes dos sujeitos da educação de jovens e adultos: Contribuições da reunião intermediária na formação humana e profissional de alunos e de professores do PROEJA. In: *Eja e educação profissional: desafios da pesquisa e da formação no Proeja*. Brasília: Líber Livros.
- Taylor, S. e Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Piados.
- Ventura, J. (2007). *Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos* Disponível<<http://www.uff.br/ejatrabalhadores>> Acesso em 17 de dezembro, 2019.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*: La etnografía em La investigación educativa. Ediciones Paidós.

Anexo A



Universidade do Minho

Instituto de Educação

INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO AOS *ALUNOS* DO PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DE

EDUCAÇÃO

O presente roteiro na nossa pesquisa constitui uma ferramenta auxiliar no trabalho da recolha de dados e servirá de base para as entrevistas com os coordenadores, professores, e alunos do PROEJA. Nosso objetivo é descrever, relatar e explorar as possibilidades desse componente curricular no que tange a formação dos estudantes jovens e adultos em parceria com a comunidade escolar. Buscamos contextualizar a práxis ao leitor no ambiente pesquisado por meio de uma análise dos sentidos históricos da modalidade, da sua inserção no PROEJA e da reflexão acerca das suas peculiaridades no espaço didático-pedagógico, para o progresso social no âmbito do projeto de pesquisa de doutoramento em Ciências da Educação, com o tema: Infâncias “prolongadas” A Educação Física e o desenvolvimento de jovens no Instituto Federal do Espírito Santo: Um resgate da formação integral.

Diante do exposto, solicitamos a sua participação e colaboração na entrevista, sem a qual será inviável a concretização deste estudo. Tratando-se de uma investigação na área das Ciências Humanas, que esperamos venha a contribuir para o campo da educação, sobretudo, da educação de jovens e adultos do PROEJA, a sua participação é essencial.

Ressaltamos que de acordo com os princípios éticos que devem presidir a qualquer trabalho de investigação científica, asseguramos a confidencialidade dos dados, pelo recurso a nomes fictícios, e que os mesmos serão tratados apenas no âmbito do estudo em pauta.

Link : Questionário + Termo de Consentimento Alunos: <https://forms.gle/XGEdeB6CRaYyfdBAA>

Termo de Consentimento Alunos:

<https://forms.gle/DDFPai5izZoyv9AT6>

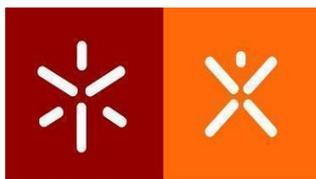
Roteiro do questionário

- 1- Você poderia me relatar a sua experiência escolar antes do PROEJA;
- 2- Como era a sua relação com os professores da escola anterior ao PROEJA?
- 3- O que dificultou ou impediu sua permanência na escola?
- 4- O que você recorda das aulas de Educação Física?
- 5- O que você aprendeu nas aulas de Educação Física?
- 6- Como era a sua relação com o professor de Educação Física?
- 7- Por que voltou a estudar?
- 8- Descreva seus objetivos nesta volta aos estudos?
- 9- Relata a sua experiência no PROEJA;
- 10- Relate aspectos positivos e negativos da sua experiência no PROEJA.
- 11- O que você pensa das aulas de Educação Física do PROEJA?
- 12- Você gosta das aulas de Educação Física no PROEJA?
- 13- O que você tem aprendido nas aulas de Educação Física no PROEJA?
- 14- Você acha que a Educação Física contribui para a sua formação?
Como?

15- Vc gostaria de sugerir alguma mudança para as aulas de Educação Física do PROEJA?

16- Relate a sua relação com os colegas, professores de Educação Física, coordenadores, pedagogos no PROEJA?

17- 16- Algo a mais que deseja adicionar?



Universidade do Minho

Instituto de Educação

INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS *PROFESSORES* DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PROEJA

O presente roteiro na nossa pesquisa constitui uma ferramenta auxiliar no trabalho da recolha de dados e servirá de base para as entrevistas com os coordenadores, professores, e alunos do PROEJA. Nosso objetivo é descrever, relatar e explorar as possibilidades desse componente curricular no que tange a formação dos estudantes jovens e adultos em parceria com a comunidade escolar. Buscamos contextualizar a práxis ao leitor no ambiente pesquisado por meio de uma análise dos sentidos históricos da modalidade, da sua inserção no PROEJA e da reflexão acerca das suas peculiaridades no espaço didático-pedagógico, para o progresso social no âmbito do projeto de pesquisa de doutoramento em Ciências da Educação, com o tema: Infâncias “prolongadas” A Educação Física e o desenvolvimento de jovens no Instituto Federal do Espírito Santo: Um resgate da formação integral.

Diante do exposto, solicitamos a sua participação e colaboração na entrevista, sem a qual será inviável a concretização deste estudo. Tratando-se de uma investigação na área das Ciências Humanas, que esperamos venha a contribuir para o campo da educação, sobretudo, da educação de jovens e adultos do PROEJA , a sua participação é essencial.

Ressaltamos que de acordo com os princípios éticos que devem presidir a qualquer trabalho de investigação científica, asseguramos a confidencialidade dos dados, pelo recurso a nomes fictícios, e que os mesmos serão tratados apenas no âmbito do estudo em pauta.

LINK: Questionário + Termo de Consentimento Professor:

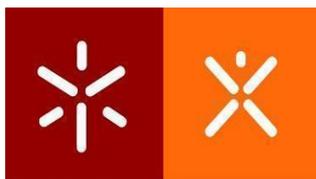
<https://forms.gle/oHjhwxBXjz9Ru4Yg6>

Termos de Consentimento Professor:

Roteiro para entrevista:

- 1- Comente sobre educação no PROEJA. Como ela se caracteriza?
- 2- Na sua prática docente existe a preocupação em saber quem são os alunos do PROEJA?
- 3- Quem são os alunos do PROEJA?
- 4- Como é desenvolvida a Educação Física para os alunos do PROEJA?
- 5- Como organiza em geral suas aulas?
- 6- O que os alunos aprendem nas suas aulas?
- 7- O que você ensina nas suas aulas?
- 8- Dê exemplo e comente os problemas que você tem com os alunos na aula? Como resolve?
- 9- A Educação Física enfrenta alguma resistência no PROEJA?
- 10- Comente sobre as relações entre professores de Educação Física e os alunos do PROEJA;
- 11- Qual a importância da Educação Física no PROEJA?
- 12- Qual o contributo da Educação Física para o PROEJA?

- 13- Qual o documento institucional que orienta os seus planejamentos e práticas pedagógicas?
- 14- Existem diferenças entre a metodologia sugerida nos documentos oficiais para o PROEJA e o cumprimento destes na componente Curricular Educação Física?
- 15- O princípio da Educação Integral descrita nos documentos oficiais é desenvolvido nas aulas de Educação Física no PROEJA?
- 16- Como a Educação Física no PROEJA poderá desempenhar um papel fundamental na formação integral dos estudantes.
- 17- Qual a importância do desenvolvimento de competências técnicas e humanizadoras para o progresso educativo individual e social?
- 18- Algo a mais que deseja adicionar?



Universidade do Minho

Instituto de Educação

INSTRUMENTOS DE COLETAS DE DADOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA AOS *COORDENADORES* DO PROEJA DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO

O presente roteiro na nossa pesquisa constitui uma ferramenta auxiliar no trabalho da recolha de dados e servirá de base para as entrevistas com os coordenadores, professores, e alunos do PROEJA. Nosso objetivo é descrever, relatar e explorar as possibilidades desse componente curricular no que tange a formação dos estudantes jovens e adultos em parceria com a comunidade escolar. Buscamos contextualizar a práxis ao leitor no ambiente pesquisado por meio de uma análise dos sentidos históricos da modalidade, da sua inserção no PROEJA e da reflexão acerca das suas peculiaridades no espaço didático-pedagógico, para o progresso social no âmbito do projeto de pesquisa de doutoramento em Ciências da Educação, com o tema: Infâncias “prolongadas” A Educação Física e o desenvolvimento de jovens no Instituto Federal do Espírito Santo: Um resgate da formação integral.

Diante do exposto, solicitamos a sua participação e colaboração na entrevista, sem a qual será inviável a concretização deste estudo. Tratando-se de uma investigação na área das Ciências Humanas, que esperamos venha a contribuir para o campo da educação, sobretudo, da educação de jovens e adultos do PROEJA, a sua participação é essencial.

Ressaltamos que de acordo com os princípios éticos que devem presidir a qualquer trabalho de investigação científica, asseguramos a confidencialidade dos dados, pelo recurso a nomes fictícios, e que os mesmos serão tratados apenas no âmbito do estudo em pauta.

LINK: Questionário + Termo de Consentimento Coordenador: <https://forms.gle/8o8AdhhXK9WVieGa7>

Termos de Consentimento Coordenador:

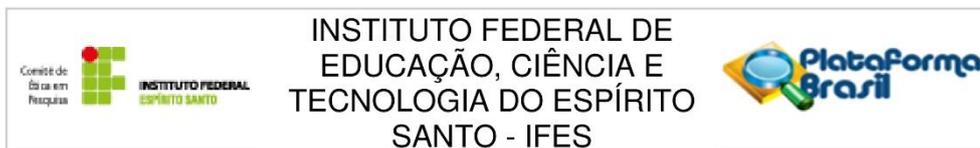
<https://forms.gle/u1XdxJeT33MqZm7E9>

Roteiro para entrevista:

- 1- Qual a história do PROEJA no Instituto?
- 2- Comente sobre a proposta geral do Projeto Político Pedagógico do PROEJA, dos Cursos especificamente ou do Curso que Coordena atualmente.
- 3- Quais os desafios vividos pelo PROEJA e os Cursos que o compõem?
- 4- É possível observar se existem diferenças entre a metodologia sugerida nos documentos oficiais para do PROEJA e o cumprimento destes nas disciplinas ministradas pelos professores de Educação Física?
- 5- É possível perceber no dia a dia escolar se na prática docente existe a preocupação em saber quem são os alunos do PROEJA?
- 6- Poderia relatar quais as práticas pedagógicas vigentes nas aulas de Educação Física?
- 7- A partir do seu olhar e do lugar que ocupa é possível opinar se os professores de Educação Física fazem uso de materiais didáticos e práticas pedagógicas adequadas ao PROEJA?
- 8- Qual a importância da Educação Física no PROEJA?
- 9- Qual o contributo das aulas de Educação Física para a formação integral dos alunos no PROEJA?
- 10- Qual o significado da imagem da Educação Física como componente curricular para a comunidade escolar do PROEJA?

- 11- Os princípios da Educação Integral descrita nos documentos oficiais são desenvolvidos nas práticas pedagógicas dos professores do PROEJA? Nas aulas de Educação Física?
- 12- Como a Educação Física no PROEJA poderá desempenhar um papel fundamental na formação integral dos estudantes?
- 13- Que mudanças serão possíveis ou necessárias?
- 14- Algo a mais que deseja adicionar?

Anexo B



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: ζ Infância `prolongada ζ A educação física e o desenvolvimento de jovens no Instituto Federal do Espírito Santo: um resgate da formação integral ζ .

Pesquisador: Bianca Bissoli Lucas

Área Temática:

Versão: 10

CAAE: 20782619.9.0000.5072

Instituição Proponente: Universidade do Minho

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.526.352

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa tem como objetivo dar visibilidade a importância do componente curricular – Educação Física no ensino profissionalizante da educação de jovens e adultos do Instituto Federal do Espírito Santo (PROEJA-IFES). A questão de investigação situa-se em responder: qual o impacto a partir da Educação Física no constructo para a inclusão social, o desenvolvimento cultural e para a aquisição de competências para o progresso social nos alunos do PROEJA-IFES? Trata-se de uma pesquisa com enfoque qualitativo de natureza etnográfica.

Objetivo da Pesquisa:

objetivo nuclear da pesquisa: caracterizar o contributo da componente curricular educação física na formação integral de jovens e adultos na educação profissionalizante no Instituto Federal do Espírito Santo, destacando a importância do desenvolvimento de competências para o progresso social.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados de forma adequados

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa já aprovada por esse CEP

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50
Bairro: Santa Lúcia **CEP:** 29.056-255
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3357-7518 **Fax:** (27)3331-2203 **E-mail:** etica.pesquisa@ifes.edu.br

Continuação do Parecer: 5.526.352

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos apresentados corretamente

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A emenda está aprovada

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_187386_1_E3.pdf	12/06/2022 18:44:48		Aceito
Outros	eMentA22.pdf	12/06/2022 18:43:20	Bianca Bissoli Lucas	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_5147636_E2.pdf	12/06/2022 18:37:37	Bianca Bissoli Lucas	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador Responsável	EMentA.pdf	28/10/2021 15:23:20	Bianca Bissoli Lucas	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	CaRTARespOATAat.pdf	20/02/2021 19:14:58	Bianca Bissoli Lucas	Aceito
Outros	ROTeiroDEeNTREVISTA.pdf	06/01/2021 21:15:56	Bianca Bissoli Lucas	Aceito
Outros	CARtaRESposTA.pdf	06/01/2021 21:14:41	Bianca Bissoli Lucas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLePROfessOR.pdf	06/01/2021 21:14:10	Bianca Bissoli Lucas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLeCOORDenadOR.pdf	06/01/2021 21:13:51	Bianca Bissoli Lucas	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLeLUnos.pdf	06/01/2021 21:13:26	Bianca Bissoli Lucas	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJetodeTALHADO.pdf	06/01/2021 21:12:50	Bianca Bissoli Lucas	Aceito
Outros	PARECERCONSUBSTANCIADOCEP41	25/11/2020	Bianca Bissoli Lucas	Aceito

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50

Bairro: Santa Lúcia

CEP: 29.056-255

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3357-7518

Fax: (27)3331-2203

E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br



INSTITUTO FEDERAL
ESPÍRITO SANTO

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO ESPÍRITO
SANTO - IFES



Continuação do Parecer: 5.526.352

Outros	1467APROVADO.pdf	14:59:05	Bianca Bissoli Lucas	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DeCLAracao.pdf	08/04/2020 20:10:18	Bianca Bissoli Lucas	Aceito
Outros	folhAROSTo.pdf	28/10/2019 20:36:43	Bianca Bissoli Lucas	Aceito
Outros	TermoANUenciaifes.pdf	28/10/2019 20:32:31	Bianca Bissoli Lucas	Aceito
Outros	DiretorIFES.pdf	13/09/2019 19:27:14	Bianca Bissoli Lucas	Aceito
Folha de Rosto	folhaDERosto.pdf	13/09/2019 19:21:11	Bianca Bissoli Lucas	Aceito
Parecer Anterior	PARECER.pdf	05/08/2019 18:29:03	Bianca Bissoli Lucas	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 13 de Julho de 2022

Assinado por:
MAURICIO SOARES DO VALE
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida Rio Branco, nº 50

Bairro: Santa Lúcia

CEP: 29.056-255

UF: ES

Município: VITORIA

Telefone: (27)3357-7518

Fax: (27)3331-2203

E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br