
O que pretende a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos?¹

Patrick da Silveira Gonçalves²

 <https://orcid.org/0000-0002-6247-9948>

Cristina Marin Ribeiro Gonçalves³

 <https://orcid.org/0000-0001-9671-3053>

Resumo

O presente estudo buscou compreender quais saberes os docentes partilham acerca da Educação Física na EJA e de que forma tais saberes afetam as ações dos professores no contexto escolar. Participaram da pesquisa dois docentes de Educação Física da Rede Pública Municipal de Canoas, Rio Grande do Sul. Para a produção de informações, a pesquisa lançou mão de entrevistas. Nessa tentativa, é possível identificar que os professores são atravessados por sentidos atribuídos pelo imaginário social acerca do que deve tratar a Educação Física: para amenizar e compensar as jornadas de trabalho exaustivas, recondicionando os corpos para voltarem à produção, os entrevistados revelam a tendência a não politizar os temas tratados em aula, sob pena de serem socialmente constrangidos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Física. Saberes do docente.

¿Qué busca la Educación Física en la Educación de Jóvenes y Adultos?

Resumen

El presente estudio buscó comprender qué conocimientos comparten los docentes sobre la Educación Física en la EJA (Educación de Jóvenes y Adultos) y cómo esos conocimientos afectan las acciones de los profesores en el contexto escolar. Participaron en la investigación dos profesores de Educación Física de la Red Pública Municipal de Canoas, Rio Grande do Sul. Para la producción de información, la investigación utilizó entrevistas. En este intento, es posible identificar que los profesores están influenciados por sentidos atribuidos por el imaginario social sobre lo que debe tratar la Educación Física: para aliviar y compensar las jornadas de trabajo agotadoras, reacondicionando los cuerpos para volver a la producción, y son influenciados a no politizar los temas tratados en clase, bajo pena de ser socialmente cohibidos.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Educación Física. Saberes del docente.

¹ Esse trabalho é fruto da tese: O que quer a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos? Narrativas de docentes da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS (Gonçalves, 2023).

² Universidade La Salle, Canoas: patrickgonc@gmail.com.

³ Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: cristinmarin@gmail.com.

Considerações iniciais

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como uma modalidade da Educação Básica que emerge com o propósito de mitigar as persistentes disparidades sociais que historicamente se alicerçaram na estrutura da sociedade brasileira. Na qualidade de um movimento de cunho popular, a EJA visa a emancipar os indivíduos que se encontravam, ao longo da história, alijados do acesso à educação formal. Todavia, imersa em um contexto temporal e espacial afetado por contínuas incursões dos grupos detentores da hegemonia no cenário educacional, a EJA encontra-se suscetível a contradições, que se refletem nos elementos componentes do currículo, dentre os quais figura a Educação Física.

A Educação Física, também atravessada por interesses capitalistas, neoliberalistas e conservadores, tanto em sua gênese histórica quanto em sua inserção na sociedade, apresenta reflexos das reformas trabalhistas e vinculadas ao ensino que propiciaram o crescimento exponencial da terceirização e da precarização das condições de emprego, culminando na emergência de fenômenos contemporâneos, notadamente denominados “uberização”, “walmartização” e “ifoodização”. Do mesmo modo, o sucateamento do sistema de ensino público em todas as esferas educacionais, acarretado pela escassez progressiva de recursos, impede que os estudantes desfrutem de uma educação integral, sacrificando-se em detrimento de um currículo orientado pelo mercado (Côrtes, 2021).

No âmago do processo de ensino-aprendizagem-avaliação, encontram-se os professores, cuja formação deriva historicamente de saberes originados em contextos sociais pelos quais transitam e se integram, plasmando sua concepção de docência. Esses docentes têm sido impactados, em suas práticas, pelos avanços neoliberais e neoconservadores, os quais têm impossibilitado esses trabalhadores de conduzirem a educação em direção a uma perspectiva emancipatória para os estudantes-trabalhadores da EJA.

Gonçalves (2018, 2023) destaca a escassez, porém a importância, das publicações em periódicos nacionais de grande impacto acadêmico sobre Educação Física e EJA, que oferecem reflexões cruciais para a construção do currículo nessa área. Tais estudos visam a definir o propósito do componente curricular nessa modalidade de ensino, os conhecimentos abordados e a prática docente.

Essas pesquisas também convergem para a formação inicial em Educação Física,

evidenciando estágios curriculares, programas governamentais de incentivo à docência e experiências que questionam um ensino ainda baseado em conhecimentos biomédicos. Contudo, revelam que há um longo percurso na formação de professores iniciantes nos cursos de graduação, demonstrando uma diversidade de abordagens e uma falta de aprofundamento nas especificidades da EJA. Portanto, é crucial investigar como os professores em exercício na EJA conduzem suas aulas e como as políticas educacionais e seus conhecimentos influenciam seu trabalho.

Em vista disso, o presente estudo propõe-se a compreender quais saberes os docentes partilham acerca da Educação Física na EJA e de que forma tais saberes afetam as ações dos professores no contexto escolar. Para tanto, examinaremos as perspectivas de dois professores vinculados à rede municipal de Canoas, cujas experiências e reflexões fornecerão subsídios para o desenvolvimento de conhecimentos acerca dessa temática.

Mediante a análise das trajetórias desses docentes na migração de um enfoque predominantemente voltado à prática esportiva para o ambiente de sala de aula, objetivamos identificar estratégias didático-pedagógicas que melhor se adequem ao público da EJA, levando em consideração suas particularidades e demandas específicas. Ademais, ressaltamos a relevância do papel do professor de Educação Física nesse contexto, reconhecendo seu potencial para contribuir com o desenvolvimento educacional e social dos estudantes em suas variadas etapas de aprendizagem.

Por meio desse empreendimento científico, almejamos proporcionar contribuições para o aprimoramento das práticas pedagógicas em Educação Física na EJA, com o reconhecimento de suas singularidades e uma ampliação do debate acerca da formação docente voltada para essa esfera de atuação. Com base nas vozes e reflexões dos docentes entrevistados, Oliveira e Araucária, o estudo tenciona enriquecer o panorama acadêmico e prover insumos para uma abordagem mais efetiva e inclusiva da Educação Física no contexto da EJA

Percurso metodológico

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa, utilizando a entrevista narrativa como principal instrumento de coleta de informações para investigar o trabalho docente na EJA em Canoas, Rio Grande do Sul. A pesquisa se baseia em critérios éticos e cuidados para garantir a validade interpretativa e a preservação das identidades dos colaboradores.

Buscamos compreender os significados das ações e relações humanas, bem como a posição histórico-político-social do pesquisador no mundo. Essa abordagem se dedica a aprofundar os significados atribuídos pelas pessoas ao fenômeno estudado, indo além de equações e estatísticas comuns em abordagens quantitativas. A pesquisa qualitativa se baseia na atividade situada do observador e estuda as coisas em seus cenários naturais, buscando compreender os fenômenos a partir dos significados atribuídos pelas pessoas (Denzin; Lincoln, 2006).

A negociação para acesso ao campo de pesquisa ocorreu no contexto da EJA em Canoas/RS. O município foi escolhido por fazer parte da Região Metropolitana de Porto Alegre, onde o grupo de pesquisa F3P-EFICE já vem produzindo importantes contribuições à construção e compreensão da docência.

Canoas, fundado em 1939, constitui-se, depois da capital gaúcha, como o município mais populoso do Rio Grande do Sul. Em relação às instituições públicas administradas pelo poder municipal, há 40 instituições de ensino dedicadas à Educação Infantil, 44 instituições de Ensino Fundamental e um Centro de Capacitação, Educação Inclusiva e Acessibilidade (Ceia). O município atende cerca de 1.840 jovens e adultos matriculados na EJA.

A oferta da escolarização da EJA ocorre em modalidades de ensino distintas: EJA presencial noturna, Educação Cidadã diurna e noturna e EJA semipresencial noturna. A EJA presencial noturna é voltada, prioritariamente, aos estudantes que se encontram na idade adulta e tiveram a escolarização interrompida. A Educação Cidadã Diurna e Noturna tem como prioridade os estudantes que se encontram em distorção idade-série, sendo reprovadas diversas vezes no Ensino Fundamental, que já possuem mais de 15 anos completos. A EJA semipresencial noturna se caracteriza por utilizar as tecnologias digitais para colaborar com o ensino e a aprendizagem, combinando o uso da tecnologia com as interações presenciais. Destinada aos Módulos 1 (sexto ano), 2 (sétimo ano), 3 (oitavo ano) e 4 (nono ano), busca a personalização do ensino ao alternar momentos em que o aluno estuda sozinho em ambientes virtuais com as aulas presenciais (Canoas, 2020, p. 66). Os 1.840 jovens e adultos matriculados na EJA compõem o perfil descrito no Quadro 1:

Quadro 1 – Perfil dos estudantes da EJA em Canoas

Quanto ao sexo	53% são homens 47% são mulheres
Quanto à idade	65% têm entre 15 e 18 anos 35% têm mais de 18 anos
Quanto às atividades profissionais	36% trabalham 64% não trabalham
Quanto ao tipo de atividade profissional	52% atuam na indústria ou no comércio 48% atuam na construção civil, serviços gerais ou trabalhos informais
Quanto à matrícula	52% apresentam inúmeras reprovações no ensino enquanto crianças e/ou adolescentes 29% interromperam o processo de escolarização para trabalhar 19% retornaram após uma gravidez não planejada, exigências do trabalho ou busca de emprego.

Fonte: adaptado de Canoas ([20--]).

O estudo qualitativo utilizou a entrevista narrativa como principal instrumento de produção de informações. Esse tipo de entrevista permite ao pesquisador obter informações de forma abrangente, possibilitando a compreensão das experiências subjetivas dos colaboradores (Flick, 2009). O processo analítico seguiu as cinco etapas descritas por Moraes (1999). Nesse processo, inicialmente, fizemos a preparação das informações; na sequência, realizamos a identificação de unidades de significados a partir das falas dos professores colaboradores; em seguida, agrupamos tais unidades de acordo com suas relações entre si, formando conceitos mais gerais; dessas conexões, emergiram as categorias de análise; por último, e como se encontra neste artigo, realizamos a descrição e interpretação de tais falas. Além das entrevistas, a análise de documentos, como o Referencial Curricular de Canoas, acrescentou as informações para a compreensão do problema de pesquisa.

Entramos em contato com a assessoria da Secretaria Municipal de Educação de Canoas e identificamos cinco professores de Educação Física que atendiam aos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos. Em relação à busca pelas escolas, o primeiro critério estabelecido foi ofertar a escolarização na modalidade de Jovens e Adultos. A Prefeitura de Canoas, por meio da Secretaria Municipal da Educação (SME), oferta vagas de EJA nos Ensinos Fundamental e Médio em dez escolas do município, principalmente no turno da noite. O segundo critério estabelecido

foi a instituição oferecer o componente curricular da Educação Física. Fizemos a busca por compreender como e onde esse componente se desenvolve dentro das instituições escolares. Nossas buscas partiram de contatos de pessoas próximas que já atuam na rede municipal de ensino. O terceiro critério estabelecido para a seleção das escolas do campo foi contar com a presença de um professor de Educação Física que atuasse na instituição. Outra vez, os contatos nos foram úteis, haja vista que compreendemos com maior facilidade os locais onde a Educação Física era lecionada por professores com habilitação para tal.

Em relação aos colaboradores, elencamos três critérios de seleção. O primeiro foi ser professor de Educação Física membro do cargo efetivo do magistério da Rede Municipal de Canoas. O segundo foi a necessidade de o professor atuar com a EJA. O terceiro foi o professor colaborador apresentar disposição em participar do estudo. A pesquisa contou com a participação de dois docentes da EJA da Rede Municipal de Canoas. Para proteger a identidade dos participantes, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios associados a árvores do Rio Grande do Sul (RS).

O primeiro docente, professor Oliveira, é um profissional com vasta experiência, atuando há 15 anos na rede municipal de ensino de Canoas, sendo 10 dedicados à EJA. Além disso, ele também leciona na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, com uma carga horária total de 60 horas semanais. O segundo docente, professor Araucária, é mais jovem e iniciou sua trajetória como docente em 2020, atuando tanto em Canoas quanto em Eldorado do Sul, também com uma carga horária de 60 horas semanais.

A análise das informações foi realizada em três etapas: preparação das informações, identificação de unidades de significados nas falas dos professores colaboradores e agrupamento dessas unidades em categorias de análise. Estas últimas foram os sentidos atribuídos ao trabalho e ao componente curricular e os arranjos atuais e seus impactos no trabalho docente. Utilizamos, em tais análises, a transcrição das falas dos docentes de forma destacada: empregamos o recuo no parágrafo e o itálico para valorizar suas compreensões e destacar, ao leitor, os trechos que correspondem a suas vozes.

A validade interpretativa foi assegurada por meio da devolutiva das transcrições e interpretações aos docentes colaboradores, possibilitando que as revisassem e sugerissem modificações (Wittizorecki, 2001, 2009). Também foram realizadas triangulações entre as informações obtidas, o referencial teórico e as interpretações dos pesquisadores. Além disso, a

construção final das interpretações foi submetida a pesquisadores externos para críticas e sugestões.

A pesquisa seguiu os cuidados éticos estabelecidos pela Resolução n.º 466/2012 (Brasil, 2013) do Conselho Nacional de Saúde. Foram obtidas autorizações das instituições envolvidas e assinados termos de consentimento livre e esclarecido com os docentes colaboradores. Também foram preservadas as identidades dos colaboradores, substituindo seus nomes reais por fictícios. A devolutiva dos resultados foi assegurada a todos os envolvidos na investigação.

Os arranjos atuais da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos e seus impactos no trabalho docente

Entendemos que a EJA, para além da instrumentalização dos discentes por meio da apropriação do saber científico historicamente produzido, é uma tentativa de reparar as desigualdades sociais que se apresentam na sociedade. A EJA, enquanto uma potencialidade política e pedagógica, é uma possibilidade de humanização diante das mazelas e injustiças que perduram em uma sociedade cada vez mais egoísta e individualista. Trata-se, portanto, de uma assunção utópica que capacite homens e mulheres à reivindicação e ação de construção de uma sociedade mais solidária.

Embora estejamos distantes de ser uma sociedade humanizada e pareçamos ir na contramão dessa construção, não lidamos com o campo do inexecutável ou inatingível. Ao contrário, é no próprio despertar para as desigualdades que se revela a possibilidade da ação concreta para a reparação de tal distorção. Nessa direção, Freire (1979, p. 27) nos leva a esperar que:

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

Não se pode pensar, portanto, que o processo escolarizador por onde os seres humanos se educam e, por consequência, humanizam-se (Savater, 2005), especialmente onde se inserem homens e mulheres que sofrem na pele as dores de tal desigualdade, deva estar distante de uma pedagogia que os conscientize da ação em busca da própria emancipação. Ao realizar uma

aproximação aos estudos que abordam a Educação Física na EJA, compreendemos que ainda falta muito a se discutir sobre quais os meios e fins que essa área de conhecimento pode apresentar à modalidade de ensino. Ainda, identificamos que a proposta política e pedagógica deve estar atrelada ao contexto no qual estão inseridos os estudantes, relacionando seus conteúdos às possibilidades de existência desses sujeitos.

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

Os docentes colaboradores, ao serem questionados sobre o papel da Educação Física, parecem não se apropriar dos conteúdos, habilidades e competências previstas na BNCC para formular seus planejamentos. No entanto, o professor Araucária relata que realizou uma breve análise sobre o Referencial Curricular de Canoas⁴ (Canoas, [20--]), o qual foi construído a partir da BNCC.

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

O RCC (Canoas, [20--]) foi elaborado sob a gestão do prefeito Luiz Carlos Busato (2016-2020), à época do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). O documento apresenta organização semelhante à apresentada pela BNCC, sendo abordadas habilidades e competências⁵ a serem construídas em cada um dos níveis e etapas escolares. Em relação à EJA, o documento apresenta

⁴ RCC – Referencial Curricular de Canoas.

⁵ Segundo o Referencial Curricular de Canoas ([20--], p. 252), “o Referencial Curricular da EJA está organizado por Competências, Conhecimentos e Habilidades. As Competências são um conjunto de habilidades harmonicamente desenvolvidas. Os Conhecimentos são conteúdos, conceitos e processos de cada Área do Conhecimento. As Habilidades não são objetivos, mas sim, capacidades aprendidas por meio de experiências, onde o aluno obterá o resultado desejado, enquanto objetivo é apenas um fim a atingir”.

um segmento específico do que deve ser abordado e do que deve ser construído, em termos de habilidades e competências, sendo apresentado sob a seguinte composição:

O movimento de construção do Referencial Curricular da EJA aconteceu por meio de vários encontros e formações. Foi constituído um *Grupo de Trabalho com os professores* do 1º Segmento e 2º Segmento de diferentes Áreas de Conhecimento que participaram de *formação específica para coordenar* o trabalho coletivo de construção do Referencial Curricular da EJA com seus pares. No total, foram *12 encontros* envolvendo formações, discussões e construção do documento, tendo a participação de *126 professores de todas as Áreas de Conhecimento*, desde a Alfabetização, Pós-Alfabetização e dos Módulos 1, 2, 3 e 4. A construção deste documento era uma necessidade da Educação de Jovens e Adultos, *considerando a importância de ter um instrumento norteador para todas as escolas com esta modalidade na rede* (Canoas, 2020, p. 12, grifo nossos).

Como mencionado pelo professor Araucária, o conteúdo do Referencial Curricular não está organizado por componentes curriculares, mas por áreas de conhecimento. No entanto, é viável pensar que, mesmo na tentativa de romper a abordagem do conhecimento científico de maneira não fragmentada, podemos entender que os conhecimentos e suas habilidades se estruturam no modelo que foi convencionado, por disciplinas, conforme exemplificado no Quadro 2:

Quadro 2 – Conhecimentos e habilidades previstas no Referencial Curricular de Canoas relacionadas com o componente curricular de Educação Física

Conhecimentos	Habilidades
Brincadeiras e jogos recreativos, cooperativos e pré-desportivos	Experimentar <i>jogos e brincadeiras</i> que despertem o prazer em realizar atividades físicas, <i>na busca do lazer, qualidade de vida e socialização</i> . Vivenciar os <i>jogos cooperativos</i> , levando para a discussão as diferentes formas de interação.
Danças, ginásticas e esportes	Experimentar e fruir <i>um ou mais tipos de ginásticas, danças e esportes</i> , identificando as exigências corporais deles. Discutir <i>estereótipos e preconceitos relativos às danças e demais práticas corporais</i> e propor alternativas para sua superação. Verificar <i>locais disponíveis na comunidade</i> para a prática de esportes e das demais práticas corporais tematizadas na escola, propondo e produzindo alternativas para <i>utilizá-los no tempo livre</i> .

Atividade física e saúde	<p>Utilizar <i>avaliações físicas</i> como forma de <i>orientação e conscientização corporal</i>, oportunizando o conhecimento e a vivência de diferentes práticas corporais existentes, para atender as necessidades de cada indivíduo.</p> <p>Vivenciar e entender a importância da <i>ginástica laboral</i>, como prevenção de <i>doenças ocupacionais</i> e <i>manutenção da saúde</i>.</p> <p>Utilizar a prática de atividade física para a <i>manutenção e melhora da saúde</i>, abordando também elementos teóricos relacionados ao assunto, para fomentar no aluno o interesse por uma <i>melhor qualidade de vida</i>.</p>
--------------------------	---

Fonte: Adaptado de Canoas ([20--], grifo nossos).

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

[...] relação interpessoal, o aprender, o diálogo, o respeito, a solidariedade, a *pesquisa*, a autonomia, a responsabilidade, o compromisso social, a socialização do conhecimento, a *politicidade*, a *dialética*, a *complexidade*, as *singularidades*, as *multiplicidades*, o *paradoxal*, a sustentabilidade do planeta e a *não fragmentação do conhecimento* (CANOAS, [20--], p. 12, grifos nossos).

A ausência de uma sequência pedagógica que aprofunde os conhecimentos ao longo da escolarização pode ser explicada pela forma na qual ela foi formulada. Isto é, apesar de terem sido realizados 12 encontros e contar com professores representantes de cada área de conhecimento,

o documento não menciona quais são as especificidades e concepções que perpassam a escolarização na EJA, tampouco o que se pensa sobre a Educação Física nessa modalidade de ensino. Ao mencionar que foi formulada apenas com professores, com análise e aprovação do Conselho Municipal de Educação, Cultura e Desporto (CMECD)⁶ do município de Canoas, órgão que conta com a participação de representantes de diferentes segmentos sociais⁷, podemos compreender que o documento exclui parcela importante de sujeitos que integram o processo de ensino-aprendizagem-avaliação, os próprios estudantes que se inserem na modalidade.

Também, o documento não menciona a participação de outras instituições que poderiam contribuir com o processo formativo desses estudantes. Citamos aqui algumas possibilidades, como as centrais sindicais, as instituições de Ensino Superior que se dedicam à pesquisa nesta modalidade de ensino e movimentos populares que já possuem a *expertise* na EJA, como mencionado por Gadotti (2014, p. 26) ao afirmar que

[...] uma nova política de EJA precisa assentar-se nos princípios da Educação Popular, que são, entre outros: a gestão democrática, a organização popular, a participação cidadã, a conscientização, o diálogo/conflito, o respeito à diversidade, a cultura popular, o conhecimento crítico e uma perspectiva emancipatória da educação.

Ao mencionar que a proposta curricular recai sobre o ombro dos professores, não queremos afirmar que eles são incapazes de pensar uma política pública para a EJA. Pelo contrário, ao estarem no chão da escola, conhecendo a realidade de seus estudantes e do contexto em que estão inseridas as comunidades escolares, são importantes sujeitos a serem ouvidos na construção de um referencial curricular. No entanto, como já descrito por Carvalho e Camargo (2019), os professores de Educação Física que estão na EJA dificilmente encontraram em sua formação inicial, durante a graduação, o exercício crítico-reflexivo sobre as origens e

⁶ Órgão deliberativo, normativo, consultivo e fiscalizador do Sistema Municipal de Ensino do município de Canoas.

⁷ O CMECD é composto por: quatro professores do magistério público municipal, representantes do Poder Executivo, indicados pelo Prefeito; dois representantes do setor cultural, indicados pela Fundação Cultural de Canoas; dois representantes do setor desportivo, indicados pela Liga Canoense de Futebol; (um) professor(a), representante do ensino privado de 1º, 2º, 3º e técnico, indicado pelas instituições com sede em Canoas; um representante dos pais de alunos, indicado pelos Círculos de Pais e Mestres no Município; um professor(a) representante da educação especial, indicado pela Associação Canoense de Deficientes Físicos (Acadef) de Canoas; e um(a) professor(a) representante dos professores estaduais, indicado de pelo titular da 27ª Coordenadoria Regional de Ensino e pelo Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS).

finalidades da EJA, podendo recair em uma abordagem do componente curricular que não coaduna com a emancipação dos sujeitos inseridos na modalidade de ensino ou se oponha a essa possibilidade. Também, como exemplificado por McLaren (1997), a educação passa por novos mitos que retiram dos docentes sua capacidade de compreensão das desigualdades como algo estruturalmente estabelecido e culturalmente mediado.

Os sentidos atribuídos pelos docentes ao trabalho e ao componente curricular de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos

Observando e analisando os conteúdos que devem ser abordados pelos professores com seus estudantes, demonstrados no Quadro 2, é possível identificar que os conhecimentos perpassam uma imagem de Educação Física para adultos alicerçada na busca pela prática corporal como meio de obter saúde, qualidade de vida, momentos de lazer e/ou socialização. A criticidade expressa no questionamento do que estrutura o mundo e suas relações, como elemento a ser construído por meio de uma ou mais habilidades, parece ser sugerida apenas nos questionamentos referentes aos estereótipos e preconceitos que se demonstram evidentes nas práticas corporais, enfatizando a presença deles nas danças. Tardif (2012) explica que os saberes dos docentes são formados e condicionados pelas diferentes fontes sociais em que estão inseridos. Dentre elas, encontram-se os saberes provenientes do currículo, que

[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar (Tardif, 2012, p. 38).

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

Não é toda aula, assim, que eu faço aquela contextualização com [o que acontece] fora da escola, mas volta e meia eu trago, não é? O que que tem de relação, não é? Igual ao que a gente já fez na aula de ginástica laboral, o que acontece nas empresas, que daí falei dos números. Os gastos, os gastos que as empresas têm com os funcionários que acabam se lesionando, não é? Enfim. [...] Essa parte da ginástica laboral, a gente começa na teoria, depois vai para a prática. Aquela parte de atividade física, exercício físico, sedentarismo, também começo na teoria e vamos pra prática (Professor Araucária, entrevista).

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

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

Observando as narrativas dos docentes, é possível entender que o direcionamento de suas aulas ocorre no sentido de oportunizar uma melhor qualidade de vida e saúde a seus estudantes. Essa compreensão distorcida reduz a Educação Física aos arranjos da promoção da saúde, atribuindo sua esfera de conhecimento apenas à dimensão biológica das práticas corporais. Partilhamos do pensamento de Campos Figueiredo (2004, p. 90), que elabora a perspectiva de que

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

Entendemos que este fenômeno ocorre por conta do já falado imaginário social que atribui ao papel do trabalhador em Educação Física o cuidado com a saúde, alicerçado nas raízes higienistas que marcaram a história dessa área de conhecimento na primeira metade do século XIX (Castellani Filho, 1999; Coletivo de Autores, 1992). Também, os programas curriculares dos

cursos de graduação têm direcionado a atuação para essa área, mesmo dentro do contexto da Educação Física escolar, e atribuem à Educação Física um saber voltado ao conhecimento biológico. Nessa direção, pensamos, os professores Oliveira e Araucária se veem direcionados pelo saber do componente curricular (Tardif, 2012), ou do que vem sendo convencionado como o saber da Educação Física, visto que este exerce importante influência no fazer docente. No bojo das representações, os professores se veem também impulsionados pelo que se convencionou ser professor, agindo conforme exige o contexto social no qual estão inseridos para serem considerados bons professores. Tardif (2012, p. 38), sobre esse assunto, explica que, “em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Ao buscarem oportunizar aos estudantes um saber erudito, veem-se na implicação de partilhar e construir um conhecimento voltado à saúde, concebendo que esta pode ser sua função com os estudantes da EJA. No entanto, a saúde que os professores abordam se relaciona ao corpo biológico, ou ao cuidado de si por si mesmo, retratando, por um lado, a individualização que desresponsabiliza o Estado sobre o bem-estar desses trabalhadores e, por outro, jogando sobre as costas dos próprios trabalhadores a culpa por sua eventual carência de bem-estar. De forma implícita, o cuidado com a própria saúde, ao ser individualizado e relacionado às escolhas de cada sujeito, contribui para a manutenção de uma perspectiva que desconecta as histórias de vida de cada sujeito do contexto histórico e social no qual eles vivem. Sobre isso, Wittizorecki (2009, p. 73) explica que “o discurso de ‘auto-superação’ (auto-ajuda, auto-estima) se baseia no argumento de que cada pessoa é completamente responsável por seu próprio sucesso ou fracasso. Isso, no entanto, está intimamente relacionado a uma atitude conformista em relação ao ‘status quo’”.

Assim, ao trabalharem o corpo biológico, desconsideram a construção histórica e social a partir da qual este se constitui e os fatores determinantes e condicionantes à saúde presentes nessas relações. Pensamos que o corpo humano não pode ser negado em sua dimensão social e histórica, como abordado por Freire (1991, p. 92), ao afirmar que

[...] é o que eu faço, ou talvez melhor, o que eu faço faz meu corpo. O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso já. A importância do corpo é indiscutível; o

corpo move-se, age, rememora a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual. Não, porque o corpo se constrói socialmente.

Diante da amplitude das possibilidades do que pode o corpo, aos estudantes parece que se volta ao corpo de interesse fabril, que deve estar pronto para produzir mais com menos esforço despendido. Não parecem, assim, buscar extrapolar a noção de corpo físico para trabalhar transformações sociais ou, ao menos, analisar as diferentes corporalidades que constituem a sociedade sob o prisma das desigualdades sociais que se evidenciam com mais veemência nas diferenças de classes, gênero e etnia. Outra vez, os saberes provenientes de suas histórias de vida e adquiridos ao longo de sua formação inicial parecem fazer sentido, já que se viram na necessidade de ter o corpo biológico saudável, seja para o desempenho atlético, seja para as atividades como instrutores de práticas corporais. Também, ao deduzirem que há a procura pelas melhores condições de vida, por meio da docência, que pode parecer menos desgastante do que outras possibilidades de atuação dos trabalhadores em Educação Física, instrumentalizam esses estudantes, que não têm a opção de trabalhos que não exijam tanto do corpo físico para que sintam menos as dores de sua exploração.

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

Ele vem de um contexto mais humilde, né? [...] Tem alunos novos que trabalham com reciclagem. [...] Tem muita doméstica, tem pessoal que trabalha de cuidador, que quer que tenha um objetivo ali de fazer um técnico, de fazer uma faculdade ali (Professor Oliveira, entrevista).

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

Presumimos, a partir desses olhares e de como os professores assumem o programa escolar e direcionam suas aulas, que a Educação Física na EJA ainda apresenta características de um ensino despreocupado com as desigualdades sociais e alicerçado em saberes que buscam a

adoção de hábitos saudáveis e práticas compensatórias ao exercício físico inerente ao trabalho dos estudantes. Destacamos, no entanto, que os professores Oliveira e Araucária, ao terem suas histórias de vidas construídas na base trabalhadora, parecem-nos apresentar certa empatia por esses estudantes, reconhecendo-os como pessoas que, assim como eles, tiveram muitos percalços nos caminhos de suas vidas, que, diga-se de passagem, foram marcadas por dificuldades, e identificam que, agora, possuem uma situação privilegiada. A esses estudantes, então, direcionam seu olhar para amenizar seu padecer daquilo que lhes é mais imediato e tangível, como demonstrado em uma ação narrada pelo professor Oliveira:

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

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

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

As narrativas dos docentes nos dão alguns elementos para compreender quem são os sujeitos da EJA, o contexto no qual estão inseridos e o modo como os professores de Educação Física se envolvem nessa conjuntura.

Entendemos que a docência ocorre no sentido de oportunizar o conhecimento aos sujeitos que residem nas periferias, que têm que lidar com a violência física, com a violência da fome e com a violência da falta de políticas assistenciais que lhes permitam se desenvolver. Esses elementos se constituem como “saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola” (Tardif, 2012, p. 63). Para o autor, eles são a própria experiência do professorado em seu ofício, as trocas que realiza com seus pares e com os estudantes, em sala de aula. Isso pode explicar a inclinação dos docentes às necessidades imediatas de seus estudantes. Nesse mesmo sentido, Molina Neto (1998, p. 73) elabora:

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

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

Eu me senti pressionado. Assim, pelo menos no começo, como eu estava com dificuldade de me adaptar. Teve muitas mudanças para mim. Na verdade, foi a primeira vez que eu dei aula, né? E estava a distância ali [...]. Tinha um dia de planejamento que tu não precisava, tu não ia, ficava em casa planejando, né? Nessa época, tinha mais um dia. Só que esse dia, assim, não era fixo. Não era..., segunda e terça o [suprimido o nome do colaborador] vai na escola. Não. Eu tinha a segunda fixa e o outro dia mudava de semana em semana, né? Então, até que foi um dia que colocaram no grupo. Sabe aqueles grupos que colocam 1 informação importante e 20 que não é importante? [...] E daí eu falei 2 vezes na mesma semana. Eu fiquei muito mal (Professor Araucária, entrevista).

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

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

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

Aqui eu posso dizer assim que o grupo de professores foi o que eu melhor me adaptei, tá? Pra começar, a gente fazia atividades. Era interdisciplinar. [...] O trabalho, enfim, sempre aconteceu (Professor Araucária, entrevista).

Ao explicarem o modelo coletivo de planejamento, entendemos que o formato de trabalho ocorre a partir de pequenos projetos, unindo as diferentes áreas de conhecimento a um tema comum. Os professores narram que os eixos temáticos que guiam os projetos geralmente se encaixam com datas comemorativas ou campanhas amplamente divulgadas como o “Mês da Mulher” em março, o “Outubro Rosa” ou o “Novembro Azul”. As tentativas, segundo os docentes, são de eleger um conteúdo que seja comum a todas as áreas do conhecimento e que faça sentido ao cotidiano dos estudantes.

Pensamos que essas temáticas possuem uma ampla possibilidade de realizar a abordagem dos conteúdos da Educação Física de uma maneira mais crítica. Por exemplo,

relacionam-se: aos diferentes olhares sobre os corpos, tanto de homens quanto de mulheres e sobre o que se convencionou ser corpo de homem/mulher; aos postos de trabalho ocupados pelas mulheres, o que pode abrir espaço para discutir as desigualdades que persistem entre homens e mulheres; à própria conotação que se faz ao relacionar o sexo das pessoas com uma cor (mulher ao rosa e homem ao azul), abrindo espaço para debates acerca do gênero; às possibilidades que se tem de tratamento do câncer de mama ou de próstata pelas diferentes camadas sociais. Esse debate permitiria a conscientização e reivindicação de melhores condições econômicas e sociais.

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

Daqui um pouco o pessoal tá achando que tu está fazendo uma politicagem ali, não é? A gente tem que cuidar assim. Qualquer coisa que a gente fala, não é? Pode ser entendido de um jeito ou de outro. Ai, né? É como eles dizem, né, pode até acabar sendo cancelado⁸ (Professor Oliveira, entrevista, grifo dos autores).

Destacamos que a luta contra as desigualdades sociais é uma característica das esquerdas e abordar esses temas em sala de aula pode desencadear os ataques fervorosos dos grupos mais reacionários. É difícil não citarmos aqui os constantes ataques sofridos pela escola pública brasileira e por seus professores e professoras em ações antidemocráticas articuladas, como o “Escola sem partido”, um movimento reacionário travestido de certa neutralidade por meio da luta contra um suposta “doutrinação marxista”, “doutrinação ideológica”, propagação da

⁸“Cancelado”, palavra utilizada pelo professor, é um termo comum nas redes sociais digitais para se referir a um movimento coletivo de boicote. Para Silva (2021, p. 95), “a cultura do cancelamento consiste em expor um fato, geralmente por meio de alguma rede social e, em seguida, a depender de uma reação negativa das massas, o indivíduo ser rechaçado por esse público. Tendo em vista o significado de cancelar como tornar sem efeito, anular, eliminar, suspender, suprimir, podemos concluir que os efeitos dessa reação podem ser pesados”.

“ideologia de gênero”, entre outros temas que firmam as convicções morais da direita conservadora, que, em geral, são antagônicas ao progresso e ao desvelo das mazelas sociais (Apple, 2003).

Tal movimento ganhou força com a proposição de diferentes Projetos de Lei (PL), de autoria da seção política de centro e extrema-direita. A exemplo desses, citamos aqui: o PL 193/2016, de autoria do senador Magno Malta (Partido da República/Espírito Santo, PR/ES); o PL 867/2015, protocolado pelo Deputado Federal Izalci (Partido da Social Democracia Brasileira/Distrito Federal, PSDB/DF), e o PL 190/2015, do, à época, suplente de deputado estadual Marcel Van Hattem (Partido Progressistas/Rio Grande do Sul, PP/RS). Pensamos que, mais do que lutar pela sobreposição de seus valores, os movimentos prezam pela manutenção do *status quo*, impedindo o professorado, em conjunto com seus estudantes, de refletir sobre as origens das desigualdades que ainda persistem e, sobretudo, de lutar pela reivindicação da mudança que poderia ameaçar a posição de dominância que as elites políticas e econômicas ocupam, já denunciada por Paulo Freire (1983, p. 69) ao citar a educação bancária que favorece as elites em detrimento dos oprimidos:

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

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

favorável à manutenção do *status quo* (Mclaren, 1997).

Com o professor Araucária parece ocorrer a mesma circunstância. Questionamos sobre como ele aborda os conteúdos da Educação Física para a EJA, se, em algum momento, tenta problematizar as realidades enfrentadas por seus estudantes:

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

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

Diante da conversa com o professor Araucária, observamos que sua maneira de estruturar a aula e abordar os conhecimentos de Educação Física, mesmo sem seguir o Referencial Curricular de Canoas (RCC), parece refletir uma abordagem higienista, conforme discutido anteriormente, e contribuir para a lógica mercadológica presente na sociedade contemporânea. Isso não surge como uma tentativa de evitar temas controversos, como indicado pelo professor Oliveira, mas sim devido a sua inexperiência e, conseqüentemente, à falta de um conhecimento que só pode ser adquirido com o tempo, dada sua breve atuação na EJA. Sobre a natureza temporária do conhecimento, Tardif e Raymond (2000, p. 217) nos levam a refletir que

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

Ao não dispor de um tempo de experiência que lhe forneça a possibilidade de pensar o que pode a Educação Física na EJA, o professor Araucária adere à busca de legitimação do componente curricular, na medida em que investe na oferta de conhecimentos que preparem o corpo para a natureza do trabalho dos estudantes.

Conclusões

Com base no que foi elaborado, é possível compreender que a Educação Física escolar na EJA enfrenta um esquecimento nos currículos, sendo, muitas vezes, associada à ideia de esforço físico exaustivo e à percepção equivocada de sua relevância para adultos como ginástica compensatória. Baseando-nos em narrativas dos professores e em nossas compreensões, o currículo de Canoas promove uma visão higienista da disciplina, focada na preparação corporal para o trabalho em benefício do capital. Parece priorizar a manutenção da força de trabalho dos alunos, enfatizando exercícios de ginástica laboral para preservar a produtividade, em vez de capacitar os estudantes como agentes de mudança social.

Diante disso, acreditamos que aos professores da EJA seja interessante uma abordagem mais ampla e emancipatória, não apenas com a reflexão sobre quem são os sujeitos que dela fazem — o que, em nossa visão, os docentes conseguem identificar com certa destreza —, mas também um olhar atento e cuidadoso para entender as origens de uma sociedade desigual. A partir daí, é possível, com os estudantes, problematizar a realidade, construindo novos conhecimentos, que não só se pautem pelos livros didáticos e programas curriculares, mas também partam das experiências de saberes feitos dos estudantes para, mediante o pensamento científico crítico, produzirem o que Freire (1983) denominou de inédito viável na busca pela vocação ontológica do ser humano.

Referências

APPLE, M. W. *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e a desigualdade*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES nº 6 de 18 de dezembro de 2018*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 243, p. 48, 19 dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução nº 466/2012, de 12 de dezembro 2012*. Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

CAMPOS FIGUEIREDO, Z. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. *Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, jan./abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2827>

CANOAS. *Referencial Curricular de Canoas*. Canoas: Secretaria Municipal de Educação, [20--].

CARVALHO, R. M. de A.; CAMARGO, M. C. da S. Formação de professores em Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos. *Movimento*, Porto Alegre, Porto Alegre, v. 25, p. 1-13, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.85233>

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

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

CÔRTEZ, T. L. A potenciação da expropriação no ultraneoliberalismo brasileiro. *Mundo Livre: Revista Multidisciplinar*, Campos dos Goytacazes, v. 7, n. 1, p. 62-85, 14 jun. 2021.

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

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

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

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

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

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

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

GONÇALVES, P. da S. *Entre a massificação do ensino e a busca de uma escola justa: o a perspectiva dos professores de Educação Física do Programa Ação Integrada para adolescentes de Esteio/RS*. 2018. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

GONÇALVES, P. da S. *O que quer a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos? Narrativas de docentes da Rede Municipal de Ensino de Canoas/RS*. 2023. 220 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

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

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

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

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

MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

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

SILVA, A. F. da. Cultura do cancelamento: cancelar para mudar? Eis a questão. *Revista Argentina de Investigación Narrativa*, [S.l.], v.1, n. 2021.

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

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200000400013>

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

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

Submissão: 28.07.2023.

Aprovação: 01.05.2024.