



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira

Eliane Simões Mendes

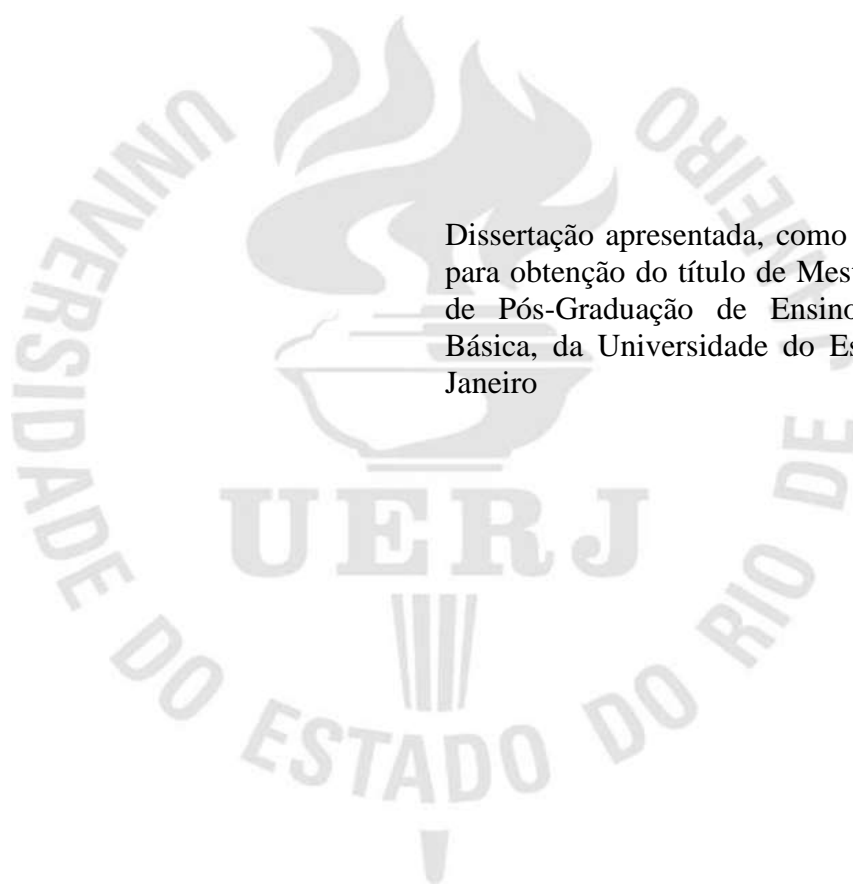
**Um olhar dos estudantes sobre as aulas de Educação Física no
Programa de Educação de Jovens e Adultos: expectativa x realidade**

Rio de Janeiro

2022

Eliane Simões Mendes

Um olhar dos estudantes sobre as aulas de Educação Física no Programa de Educação de
Jovens e Adultos: expectativa x realidade



Dissertação apresentada, como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre, ao Programa
de Pós-Graduação de Ensino em Educação
Básica, da Universidade do Estado do Rio de
Janeiro

Orientadora: Prof.^a Dra. Andrea da Paixão Fernandes

Rio de Janeiro

2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CAP/A

M538 Mendes, Eliane Simões

Um olhar dos estudantes sobre as aulas de Educação Física no Programa de Educação de Jovens e Adultos: expectativa x realidade / Eliane Simões Mendes. – 2022.

151 f.: il.

Orientadora: Andrea da Paixão Fernandes.

Dissertação (Mestrado em Educação Básica) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira.

1. Educação de jovens e adultos - Teses. 2. Educação física - Teses. 3. Memória - Teses. I. Fernandes, Andrea da Paixão. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. III. Título.

CDU 374.7

Albert Vaz CRB-7 / 6033 - Bibliotecário responsável pela elaboração da ficha catalográfica.

Autorizo para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Eliane Simões Mendes

Um olhar dos estudantes sobre as aulas de Educação Física no Programa de Educação de Jovens e Adultos: expectativa x realidade

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 07 de dezembro de 2022

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Andrea da Paixão Fernandes (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Dra. Ana Patrícia da Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Dra. Sandra Regina Sales
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Prof. Dra. Paula da Silva Vidal Cid Lopes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof.^a Dra. Katia Regina Xavier da Silva
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro
2022

DEDICATÓRIA

Para Marcio, meu grande amor.
Para minha família, meu refúgio, meu porto seguro, meu sonho de vida.

AGRADECIMENTOS

Acreditar em Deus faz parte da minha essência, por isso agradeço primeiramente a Ele por todas as decisões e situações que me trouxeram até aqui e por Sua proteção ao longo do caminho.

Agradeço a minha família.

Aos meus pais que teriam se orgulhado deste momento, pois sempre valorizaram o estudo.

A meu pai que sempre repetia: “Eliane, o estudo é a única herança que nunca vão poder lhe tirar”.

A minha mãe, que faleceu durante o percurso desta pesquisa, e que foi aluna da EJA, me dando sempre o exemplo de que estudar é crescimento e realização pessoal.

Ao meu marido Marcio e nossos filhos Pâmella, Patrick e Priscilla por todo amor, incentivo e pela paciência no período dedicado à dissertação. Pelo ânimo, parceria e ajuda constante, pelo carinho nos pequenos gestos e pela valorização e orgulho que sempre demonstram.

Ao Rodrigo e Fabiana pelo companheirismo e apoio desde o início do curso.

A minha irmã Patrícia e sua família pelo encorajamento e palavras de entusiasmo do princípio ao fim.

As minhas amigas e companheiras de décadas de trabalho no CIEP, Patrícia, Carmen, Raquel, Áurea e Cyntia, agradeço por toda colaboração, empenho e estímulo durante o curso. Obrigada pelo bom humor, pela paciência e pelos deliciosos cafés da manhã. Trabalhar com pessoas que valorizam o serviço público e lutam por uma educação pública de qualidade é um aprendizado constante.

À Professora Dra. Andrea da Paixão Fernandes que me orientou durante o caminho desta pesquisa. Muito mais do que um percurso acadêmico, me fez acreditar na humanidade, durante o período que espero ter sido o mais difícil, e me ensinou sobre empatia, humanidade e respeito ao próximo, tanto na perda dos meus familiares como durante a minha doença. Agradeço por todo incentivo, por não me permitir desanimar ou adiar o meu sonho de concluir o curso.

À escola e universidade pública brasileira, agradeço a possibilidade de acesso gratuito, onde pude tanto iniciar meus estudos, como realizar minha primeira graduação.

Agradeço a todos os professores do Curso do PPGEB/CApUERJ, pois a pesquisa se constrói embasada em todo aprendizado e discussões realizadas ao longo do percurso.

A todos os professores que passaram em minha vida, que me inspiraram, me ensinaram e ajudaram em minha formação. Em especial, aos professores com que atuei e tanto aprendi ao longo dos anos.

Aos professores do PEJA, que mais que ensinar, buscam cativar e incentivar seus alunos no processo de construção de um mundo mais justo e digno.

A todos os professores de Educação Física, agradeço a oportunidade de aprender mais, além de todas as conversas e partilha de conhecimentos.

A todos os alunos do PEJA com quem aprendo, muito mais do que ensino, a cada noite juntos.

A todos vocês os meus mais sinceros agradecimentos!

A nossa casa é onde o nosso coração estiver.

Saint-Exupéry

Pensamos que a educação seja um dos caminhos mais eficazes para humanizar o mundo e a história. A educação é, sobretudo, uma questão de amor e responsabilidade que se transmite, ao longo do tempo, de geração em geração.

Papa Francisco

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

Paulo Freire

RESUMO

MENDES, E. S. *Um olhar dos estudantes sobre as aulas de Educação Física no Programa de Educação de Jovens e Adultos: expectativa x realidade*. 2022. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

A presente pesquisa aborda as expectativas, percepções e memórias dos estudantes do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro em relação às atividades realizadas pela disciplina Educação Física em seu curso. Tendo como objetivo geral compreender essas percepções com a finalidade de divulgação junto aos docentes de forma a propor uma reflexão sobre a relação entre ensinar e aprender. Como objetivos específicos, busca conhecer e analisar as percepções e memórias dos estudantes em relação à disciplina Educação Física no PEJA antes de sua implantação em seu curso, em escolas anteriores e no período da pandemia por COVID-19, além de produzir material multimídia que leve à reflexão sobre as relações de ensino-aprendizagem. O caminho traçado passa pelo estudo bibliográfico de temas pertinentes, pesquisa de campo, análise dos dados e confecção de Produto Educacional. O estudo bibliográfico desta pesquisa se ancora em vários autores, das diversas áreas que se entrelaçam, além da análise de documentos oficiais e da legislação pertinente. Dentre os autores no campo da Educação de Jovens e Adultos: Osmar Fávero (2005, 2006 e 2011), Jane Paiva (2005), Sérgio Haddad (2000 e 2019) e Andrea da Paixão Fernandes (2012). Em relação à Educação Física: Rosa Malena Carvalho (2011 e 2013) e Suraya Cristina Darido (2003 e 2012). Nos estudos da Memória: Maurice Halbwachs (1990), Jacques Le Goff (1992) e Ecléa Bosi (1994). Além de Paulo Freire (1983, 1991, 1996 e 2000) que permeia todo o texto. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa articulada com um tratamento quantitativo dos dados, uma vez que não são abordagens contrastantes, mas que se complementam. Os dados foram coletados através da aplicação de questionário individual e participação nos encontros do grupo focal com os estudantes de uma escola da rede pública municipal do Rio de Janeiro, sujeitos deste estudo. Os dados foram analisados utilizando a Análise de Conteúdo, apoiada em Laurence Bardin (2009), e serviram de base para a produção de um Produto Educacional em formato multimídia. O Produto Educacional é direcionado aos docentes e busca aproximá-los da realidade desses alunos em questões relacionadas à disciplina Educação Física e outros temas que possam surgir. Este relato poderá contribuir para uma ressignificação da construção dos movimentos de ensinar e aprender, além de ressaltar a importância da reflexão sobre a prática docente.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Educação física. Memórias.

ABSTRACT

MENDES, E. S. *A student's look at Physical Education classes in the Youth and Adult Education Program: expectation x reality*. 2022. 151 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Educação Básica) – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The present research aimed to investigate the expectations, perceptions and memories of the students of the Youth and Adult Education Program (PEJA) of the City Hall of Rio de Janeiro in relation to the activities carried out by the Physical Education discipline. The main objective is to understand these perceptions with the aim of disseminating them to teachers in order to propose a reflection on the relationship between teaching and learning. As specific objectives, it seeks to know and analyze students' perceptions and memories in relation to the Physical Education discipline at PEJA in addition to producing multimedia material from the results obtained through this research that lead to reflection on the teaching-learning relationships. The path traced passes through the bibliographic study of relevant topics, field research, data analysis and production of Educational Product. The bibliographic study of this research is based on several authors from different areas that are intertwined in addition to the analysis of official documents and the pertinent legislation. Among the authors in the field of Youth and Adult Education: Osmar Fávero (2005, 2006 e 2011), Jane Paiva (2005), Sérgio Haddad (2000 e 2019) and Andrea da Paixão Fernandes (2012). In relation to Physical Education: Rosa Malena Carvalho (2011 e 2013) and Suraya Cristina Darido (2003 e 2012). In Memory Studies: Maurice Halbwachs (1990), Jacques Le Goff (1992) and Ecléa Bosi (1994). In addition to Paulo Freire (1983, 1991, 1996 e 2000) that permeates the entire text. Data were collected through the application of a questionnaire and participation in meetings with the focus group which includes students from a public school in Rio de Janeiro, subjects of this study. The data were analyzed using Content Analysis, supported by Laurence Bardin (2009), and served as a basis for the production of an Educational Product in multimedia format. The methodology used is of a qualitative nature articulated with a quantitative treatment of the data, since they are not contracting approaches, but they complement each other. The Educational Product is aimed to teachers and seeks to bring them closer to the reality of these students on issues related to the Physical Education discipline and other topics that may arise. This report may contribute to a resignification of the construction of teaching and learning movements and in addition emphasize the importance of reflection on teaching practice.

Keywords: Youth and adults Education. Physical Education. Memories.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Matrículas realizadas no PEJA do CIEP Lourenço Flor em 2019 -----	61
Quadro 2 - Entradas e saídas do PEJA – matrículas – movimentação -----	82
Gráfico 1 - Número de matrículas na EJA Brasil 2017 - 2021 -----	84
Quadro 3 - Motivos para os alunos se matricularem no PEJA -----	91
Gráfico 2 - Taxa de Analfabetismo no Brasil - 2016 a 2019 - PNAD Contínua -----	93
Quadro 4 - Perguntas feitas aos estudantes para identificar as lembranças, sentimentos e impressões sobre as aulas de Educação Física na escola anterior -----	94
Quadro 5 - Esquema de análise categorial-temática referente às lembranças das aulas de Educação Física na escola anterior -----	95
Gráfico 3 - Contato dos alunos com as unidades temáticas em Educação Física -----	102
Quadro 6 - Perguntas para identificar as lembranças, sentimentos e expectativas em relação ao início das aulas de Educação Física em 2019 -----	104
Quadro 7 - Esquema de Análise Categorial-Temática referente às lembranças, sentimentos e expectativas em relação ao início das aulas de Educação Física em 2019-----	105
Quadro 8 - Perguntas feitas aos estudantes sobre o acesso às aulas, o uso do material físico e a participação nas atividades desenvolvidas durante o período da Pandemia de COVID-19--	112
Gráfico 4 - Dificuldade de acesso às aulas remotas -----	112
Quadro 9 - Esquema de Análise Categorial-Temática referente às impressões dos alunos que acessaram as aulas remotas de Educação Física -----	114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE – Centro de Estudos
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB – Câmara de Educação Básica
CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos
CIEP – Centro Integrado de Educação Pública
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAE - Conferência Nacional de Educação
CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
CREJA - Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE – Fórum Nacional de Educação
GEJA – Gerência de Educação de Jovens e Adultos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCE - Material de Complementação Escolar
MES – Ministério da Educação e Saúde
MEC – Ministério da Educação
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA – Movimento de Alfabetização
OMS – Organização Mundial da Saúde
PBA – Programa Brasil Alfabetizado
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física
PCRJ – Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
PEE – Programa Especial de Educação
PEJ – Projeto de Educação Juvenil

PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos

PNAD CONTÍNUA – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

SciELO – Scientific Electronic Library Online

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SME – Secretaria Municipal de Educação

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UPP – Unidades de Polícia Pacificadora

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1.	PERCORRENDO OS CAMINHOS QUE ME LEVARAM AO CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA LOURENÇO FLOR	20
1.1	Dois caminhos que convergem - Memórias da trajetória da pesquisadora e o Centro Integrado de Educação Pública Lourenço Flor	21
1.2	A comunidade da Vila Cruzeiro	23
1.3	O extraordinário Centro Integrado de Educação Pública Lourenço Flor	26
2.	O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO: UM OLHAR SOBRE ESSA HISTÓRIA	32
2.1	Um encontro muito esperado: O Centro Integrado de Educação Pública Lourenço Flor e o Programa de Educação de Jovens e Adultos	44
3.	A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	50
3.1	Influências históricas na Educação Física Escolar Brasileira	52
3.2	Marcos Legais que constituíram a Educação Física no Programa de Educação de Jovens e Adultos	56
3.3	Educação Física e o Programa de Educação de Jovens e Adultos: Convivência atual e Currículo	60
3.3.1	<u>Orientações Curriculares no Programa de Educação de Jovens e Adultos</u>	63
4.	MEMÓRIAS	68
4.1	O lembrar de cada um	68
4.2	A memória coletiva	71
5.	OS CAMINHOS METODOLÓGICOS	75
5.1	Abordagem escolhida	77
5.2	Cenário e Sujeitos do Estudo	80
5.2.1	<u>Análise documental</u>	81
5.2.2	<u>O questionário e o grupo focal</u>	85
6.	PRODUTO EDUCACIONAL	120
	CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAMINHO	123
	REFERÊNCIAS	134
	APÊNDICE A – Questionário	141
	APÊNDICE B – Entrevista	148
	APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido	149

INTRODUÇÃO

A presente dissertação surgiu da vivência e troca constante com os sujeitos do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) do Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), aqui denominado “Lourenço Flor”.

Desde 1993, atuo no CIEP Lourenço Flor da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. Essa unidade escolar atende alunos oriundos do Complexo da Vila Cruzeiro, comunidade localizada entre os bairros da Penha e de Olaria, na região da Leopoldina, zona Norte do município do Rio de Janeiro, localidade que enfrenta diversos problemas relativos à violência urbana.

Inicialmente, atuei como professora regente em turmas do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental, depois passei a atuar como Coordenadora Pedagógica e então, como Diretora Adjunta.

Durante algumas reuniões e encontros dos responsáveis com a equipe gestora, percebemos a necessidade de alguns pais de alunos e de ex-alunos em retomar seus estudos. Identificamos que na área onde a escola se situa, não havia escolas que oferecessem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na Educação Básica. Deu-se início a um processo de solicitação à Coordenadoria Regional de Educação (CRE) para que o CIEP pudesse atender a esta parcela da comunidade que buscava prosseguir com seus estudos.

O CIEP começou a atender ao PEJA em 2008 no turno da noite. O público que frequentava o PEJA passou a me instigar, pois era bastante peculiar e trazia novos desafios. Passei a observar cada vez mais este grupo com suas histórias de vida e idades tão diferenciadas e percebi, ao longo dos anos, que alguns alunos conseguiriam frequentar as aulas e seguir normalmente seus estudos, porém outros evadiriam e se matriculariam novamente por diversas vezes.

Em relação aos motivos de saída e de retorno dos estudantes do PEJA, é importante considerar que as questões de frequência e evasão afetam diretamente a vida escolar destes e de outros alunos e são objeto de discussão entre os professores. Muitos professores afirmam que aulas mais atrativas auxiliariam em melhorar a frequência escolar. E tornou-se fala comum que a presença dos alunos é maior em dias de aula de Educação Física.

Os alunos do PEJA, desde sua implantação nesse CIEP solicitavam que houvesse aulas de Educação Física no turno da noite, porém em sua matriz curricular não havia esta opção. Em 2019, com a Resolução da Secretaria Municipal de Educação (SME) n.º 115, de 25 de janeiro, a disciplina de Educação Física passou a integrar a matriz curricular do Programa de Educação de Jovens e Adultos na rede pública municipal do Rio de Janeiro. Esse fato tornou possível a lotação de um professor no turno da noite e o consequente atendimento às turmas.

No entanto, apesar da disciplina ter sido a expressão de um desejo dos estudantes, o interesse demonstrado na participação das atividades de Educação Física não foi constante ou absoluto.

A partir desse quadro de desinteresse por uma disciplina que os próprios alunos solicitaram, surgiu a vontade de descobrir por meio desta pesquisa, um caminho que ajudasse a esclarecer a pergunta: qual a perspectiva dos estudantes do PEJA do CIEP Lourenço Flor em relação à prática da Educação Física escolar?

Muitos destes alunos ao não perceberem que essa disciplina desenvolve conteúdos que vão além do esporte, afastam-se da possibilidade de descobrirem seus limites corporais, vivenciar ritmos, danças, brincadeiras e jogos diversos que promoverão o desenvolvimento de suas habilidades, não apenas motoras, mas também emocionais, culturais e sociais.

Este tema me motiva, pois percebo como a Educação Física pode tornar a aprendizagem desses alunos mais interessante e auxiliá-los na conscientização do próprio corpo. Os estudantes poderão acessar um universo de vivências, informações e valores que lhe é de direito, na perspectiva da construção de um ser humano mais consciente de si próprio, da sua saúde e do seu lazer, buscando melhorar sua qualidade de vida.

Tenho como objetivo geral, compreender a percepção dos estudantes do PEJA do CIEP Lourenço Flor em relação às atividades realizadas pela disciplina Educação Física em seu curso. Refletir sobre a docência na área de Educação Física no PEJA, a partir da percepção dos estudantes, auxiliará a construção de um planejamento pautado no interesse dos mesmos, o que pode vir a ser um diferencial em relação a outras disciplinas, uma vez que a Educação Física ainda está em fase de implantação.

E como objetivos específicos desta pesquisa, buscaremos conhecer quais são as percepções, expectativas e memórias dos estudantes em relação às atividades desenvolvidas ou não durante as aulas de Educação Física, sejam elas presenciais ou

não em virtude da pandemia, através do uso de questionário e em seguida através de entrevista com Grupo Focal. Tanto em relação à fase da implantação da disciplina, como à época em que estudaram em outras escolas, além do período da pandemia por COVID-19. Além de construir um material em multimídia a partir da análise dos dados obtidos por meio da pesquisa que ora propomos para divulgar junto aos professores a fim de levar a uma reflexão sobre as relações de ensinar e aprender.

Com relação ao estado da arte, foi realizada uma pesquisa sobre as dissertações de mestrado e sobre as teses de doutorado nos bancos de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Google Acadêmico e da Scientific Electronic Library Online (SciELO). Os critérios de busca incluíam ser dissertações e ter data de publicação a partir de 2019, por ser o ano de implantação da disciplina no PEJA. Foram utilizadas as seguintes palavras, expressões e siglas: educação física, educação de jovens e adultos / (EJA) e Programa de Educação de Jovens e Adultos / (PEJA). Dentro desse critério, não foi encontrado nenhum texto, o que garante o ineditismo da presente pesquisa.

A pesquisa é relevante na medida em que a reflexão sobre as percepções dos estudantes na área de Educação Física no PEJA, auxiliará o corpo docente a compreender as expectativas e anseios desta modalidade que possui tantas especificidades e construir um planejamento que concorra às suas necessidades.

Será realizado um estudo bibliográfico com os assuntos pertinentes, pesquisa de campo, análise dos dados e confecção de Produto Educacional.

O referencial teórico precisou do suporte de diversos autores dos temas em questão além de documentos oficiais. No campo de estudos da EJA a presente pesquisa se ancorou em Osmar Fávero (2005, 2006, 2011), Jane Paiva (2005), Sérgio Haddad (2000 e 2019), Andrea da Paixão Fernandes (2012), dentre outros. Relacionados à Educação Física: Rosa Malena Carvalho (2011 e 2013) e Suraya Cristina Darido (2003 e 2012). Em relação à Memória: Maurice Halbwachs (1990), Jacques Le Goff (1992) e Ecléa Bosi (1994). O presente estudo se apoiou nesses autores e em Paulo Freire (1983, 1991, 1996, 2000) que conectou esses assuntos entre si.

Como instrumento metodológico, utilizamos questionário e grupo focal. O questionário é composto por perguntas fechadas e abertas para os alunos do PEJA a fim de conhecer as expectativas desse grupo em relação às aulas de Educação Física, sejam elas presenciais ou não considerando-se o cenário pandêmico à época da coleta de

dados. O questionário foi aplicado entre os alunos que tiveram a disciplina Educação Física, de forma presencial ou remota, onde os participantes foram escolhidos de forma aleatória entre todas as turmas, para que houvesse representatividade de todos os blocos. Como os alunos das turmas de PEJA I, bloco 1 estão em fase de alfabetização, lhes foi fornecido suporte para leitura e transcrição das respostas.

Para fins desta pesquisa, foram considerados os alunos das turmas do PEJA que tiveram aulas de Educação Física nos anos de 2021, 2020 ou 2019 de forma presencial ou virtual. Dentre os alunos que responderam ao questionário, foram sorteados oito para participarem de um Grupo Focal.

Para o desenvolvimento desta pesquisa as perguntas no Grupo Focal centrar-se-ão principalmente em torno de quatro questões básicas que podem se ramificar em assuntos relacionados. Sendo elas: Você lembra como eram as aulas de Educação Física quando estudou antes de vir para o PEJA? O que você gostaria de aprender ou praticar durante as aulas de Educação Física? O que você poderia falar das aulas de Educação Física no PEJA? Como foram as aulas de Educação Física na Pandemia de COVID-19?

O primeiro capítulo se propõe a abordar a história da criação dos CIEPs, enfatizando o CIEP Lourenço Flor e a comunidade atendida pela referida escola. A pesquisadora narra sua trajetória profissional, suas memórias envolvendo o CIEP em que atuou e a constituição do mesmo em unidade escolar ao longo dos anos.

O segundo capítulo retrata os acontecimentos relacionados à história da EJA e posteriormente do PEJA. O texto revela o processo de implantação do PEJA no CIEP Lourenço Flor.

O terceiro capítulo descreve a história da Educação Física além dos marcos legais que a regem. A convivência e a matriz curricular atual também serão abordadas de forma contextualizada com a história.

O quarto capítulo se propõe a refletir sobre as memórias que nós produzimos. São levantadas as contribuições dos autores elencados sobre as memórias individuais e coletivas.

O quinto capítulo abrange a metodologia utilizada nesta pesquisa. Aborda os instrumentos metodológicos aplicados neste estudo e o perfil dos sujeitos que o constituíram. Traz a organização e interpretação dos dados coletados através dos instrumentos metodológicos utilizados. Nesta pesquisa, as informações são analisadas numa abordagem qualitativa articulada com um tratamento quantitativo dos dados. As questões das entrevistas são expressas em três blocos de perguntas, organizadas de

acordo com o tema central. As categorias e subcategorias se estruturam conforme a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin. O Grupo Focal e a análise do mesmo também são assuntos neste capítulo.

O sexto capítulo contempla a construção do Produto Educacional como o fruto desta pesquisa, a organização do roteiro e suas aplicações finais. O vídeo se constitui em um material rico para a formação docente, atribuindo significado e importância às histórias e opiniões dos estudantes envolvidos.

Em seguida, apresentamos as considerações finais de todo o caminho percorrido. Além da pesquisa em si, o produto é um chamado à reflexão sobre a prática, na busca de novos olhares para problemas existentes.

Este estudo evocou memórias de estudantes do PEJA, lembranças de suas trajetórias pessoais que eles generosamente compartilharam. Seu texto final é um apelo, um convite a conhecer mais dos sujeitos da EJA, suas relações com a Educação Física, com a escola como um todo. Para que ao refletir sobre sua prática, os docentes conheçam o público desta modalidade e além de cada um dos conteúdos que constituem sua disciplina, possam discutir, motivar e inspirar a luta pelas mudanças necessárias na educação.

1. PERCORRENDO OS CAMINHOS QUE ME LEVARAM AO CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA LOURENÇO FLOR

O Centro Integrado de Educação Pública Lourenço Flor se constituiu enquanto escola de uma forma peculiar. O espaço para sua construção foi escolhido por estar dentro dos critérios estabelecidos à época da implantação do Programa Especial de Educação (PEE) do mandato do então governador Leonel de Moura Brizola (1983 – 1987) do estado do Rio de Janeiro, por ser uma área bastante carente.

O PEE tinha como ideia central a construção dos CIEPs, que eram as escolas que funcionariam em tempo integral, “onde o processo educativo não se limitasse apenas ao aprendizado dos conteúdos escolares formais, mas abrangesse a formação integral dos educandos, promovendo o seu desenvolvimento intelectual, artístico, moral e cívico.” (XAVIER, 2001, p.7). Ou seja, numa época em que um dos problemas da educação era a falta de escolas, o que as obrigava a funcionarem em até três turnos diurnos, os CIEPs pretendiam não apenas acolher os alunos excedentes, criando novas vagas, como mantê-los em horário integral.

Darcy Ribeiro em sua obra intitulada “O Livro dos CIEPs” relata que o governador Leonel Brizola escolheu a educação como a prioridade de seu governo e buscou fazer mudanças profundas nesta área como a reconstrução da rede escolar, a ampliação da merenda, o aperfeiçoamento dos professores e o transporte gratuito para alunos uniformizados. Nesse governo uma das metas básicas de programação era a construção de quinhentos CIEPs.

Segundo Darcy Ribeiro (1986), o projeto para os CIEPs incluía ampliação do tempo de permanência dos alunos, atendimento médico e odontológico, valorização profissional, aperfeiçoamento do corpo docente, produção e distribuição de material didático específico e confecção de merenda escolar com refeições completas. E os locais para a construção destes CIEPs como diz Darcy Ribeiro (1986, p. 35) foram escolhidos por serem “áreas de baixa renda e alta densidade demográfica”.

No entanto, como o governador Leonel Brizola não conseguiu eleger um candidato que desse continuidade aos seus projetos, várias obras de construção dos CIEPs foram interrompidas. Após Leonel Brizola o governador eleito foi Moreira Franco. Apesar de ter se comprometido a dar continuidade aos projetos que vinham sendo desenvolvidos como o PEE, esta não foi a postura do então eleito governador.

A partir de 1987, após a sua posse no Governo do Estado, o processo de implementação PEE foi interrompido e as escolas da rede convencional permaneceram na mesma situação em que se encontravam anteriormente. As ações voltadas para o setor social passaram a ocupar lugar secundário diante da prioridade atribuída ao desenvolvimento econômico. A preocupação em desvincular a figura do adversário político do programa educacional a ele associado levou o governo Moreira Franco a adotar medidas que provocaram não só a desarticulação do projeto pedagógico dos Cieps como também desfiguraram a ocupação do espaço físico das escolas recém construídas. Muitas destas escolas foram transferidas para as prefeituras municipais administradas por prefeitos filiados a partidos de oposição ao PDT que resolveram ocupar os prédios dos Cieps com serviços administrativos ligados a outros fins que não os do ensino, ou então os relegaram ao total abandono (XAVIER, 2001, p. 9).

Entre os CIEPs construídos no primeiro mandato do governador Leonel Brizola, um foi erguido no bairro da Penha, o CIEP Lourenço Flor, local onde realizei este estudo. O referido CIEP, durante o governo de Moreira Franco, foi entregue à administração da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro (PCRJ). Nesse período, o prefeito da cidade do Rio de Janeiro era Saturnino Braga. Assim como todos os CIEPs que foram municipalizados, o Lourenço Flor nasceu dentro do âmbito estadual e depois passou a fazer parte da rede Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro.

O CIEP Lourenço Flor foi relegado ao abandono e suas obras foram interrompidas, deixando apenas a estrutura do prédio escolar semiconstruída. O espaço passou a servir de moradia para pessoas em situação de rua e como local de criação de animais. E foi nesse estado de abandono que eu o vi pela primeira vez, como detalharei adiante.

1.1 Dois caminhos que convergem – Memórias da trajetória da pesquisadora e o Centro Integrado de Educação Pública “Lourenço Flor”

A primeira vez que avistei o CIEP, eu ainda era uma normalista e não era possível imaginar que algum dia trabalharia ali devido ao estado de total abandono que o prédio e seu terreno se encontravam. A construção tinha apenas a estrutura básica, ainda sem paredes. Havia várias habitações irregulares erguidas com tapumes, madeiras e tecidos abrigando várias pessoas que se encontravam em situação de vulnerabilidade social, além da criação de diversos animais pelo terreno, como galinhas, porcos e cachorros.

Com a eleição de Leonel Brizola para seu segundo mandato como governador do Rio de Janeiro em 1991, as obras de implantação do PEE foram retomadas. Na cidade do Rio de Janeiro, o então prefeito era Marcello Alencar, do mesmo partido que Leonel Brizola. Nesse mesmo ano, se iniciaram as obras de revitalização do CIEP Lourenço Flor, no entanto ele ainda não alcançaria seu objetivo original descrito por Darcy Ribeiro (1986, p. 41) de “propiciar às crianças uma escola de horário integral, com ensino de boa qualidade, incluindo alimentação, assistência médica-odontológica, lazer, atividades culturais e banho diário”, pois, ao final da reforma, uma escola do bairro precisou passar por uma grande obra estrutural. Sendo assim, durante todo o ano de 1992 ele abrigou alunos, professores e direção de outra unidade escolar, iniciando um movimento que se repetiria em outros momentos, o de abrigar outras unidades escolares.

Então nossos caminhos se encontraram. Em 1993, finalmente o CIEP Lourenço Flor começaria a funcionar dentro dos parâmetros do projeto original. Ele recebeu direção, professores, funcionários e alunos novos, incluindo eu, uma recém-formada professora. Era uma equipe jovem, recém-concursada que desejava muito aprender e buscar novos caminhos, o que convergia diretamente para o projeto original dos CIEPs.

Comecei a atuar na Rede Municipal do Rio de Janeiro no final de 1992, já tendo sido lotada no CIEP Lourenço Flor, porém como havia aquela outra escola funcionando em seu prédio, lecionei em outra unidade até o final do ano letivo. Em 1993, com o início das atividades originais do CIEP, passei a atuar como professora regente em turmas do Primeiro Segmento do Ensino Fundamental. Apesar de constar atendimento médico-odontológico no projeto original, o CIEP não o possuía, como tampouco havia professor de Educação Artística. No entanto, havia dois animadores culturais que faziam um trabalho de integração com os alunos.

Ao longo daquele primeiro ano, foi possível aprender muito sobre a educação pública e suas dificuldades. Percebi a necessidade de entender cada vez mais como lidar com esse corpo discente tão diferente das aulas teóricas do Curso de Formação de Professores e de Estudos Adicionais. Percebi que haveria a necessidade de buscar mais conhecimento teórico e prático em uma graduação.

Ingressei na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) naquele mesmo ano e cursei Pedagogia. Foram anos de aprendizado entre a teoria e a prática, quando pude perceber que não é possível dar prevalência a uma ou a outra, pois ambas formam uma totalidade e se complementam.

Anos mais tarde passei a atuar como Coordenadora Pedagógica e comecei a perceber as questões relativas à aprendizagem e frequência dos alunos sobre um novo prisma. O Coordenador Pedagógico tem uma função estratégica na integração entre direção, professores, alunos e famílias. Desde o começo, continuei as discussões iniciadas anteriormente sobre o Projeto Político Pedagógico da escola e foi possível construir o primeiro documento da escola discutido com todos os professores.

Em 2006, fui convidada a atuar como Diretora Adjunta e meu olhar sobre essas questões se ampliou ainda mais. Foi possível perceber a escola e suas relações com aquela comunidade escolar sob um novo ângulo e perceber que conhecer a história do bairro onde se situa essa comunidade escolar também era um fator importante para compreendê-la melhor. Sendo assim, a seguir serão relatados alguns fatos importantes que constituíram a história da comunidade.

1.2 A Comunidade da Vila Cruzeiro

O CIEP Lourenço Flor, por estar localizado no bairro da Penha, próximo à comunidade da Vila Cruzeiro, tem a maioria de seus alunos oriunda de lá. Atende também alunos moradores dos Morros da Fé, Caixa D'água, Merendiba, Chatuba, Caracol e Quatro Bicas. A comunidade da Vila Cruzeiro faz parte do Complexo da Penha e faz divisa com o Complexo do Alemão.

Grande parte dos alunos é moradora de aglomerados subnormais, que é o termo utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para ocupações irregulares de terrenos de propriedade alheia, seja pública ou privada, para fins de habitação em áreas urbanas, em geral com carência de serviços públicos e padrão urbanístico irregular, conhecidos no Rio de Janeiro como favelas, comunidades e grotas. (IBGE, 2011).

Segundo o Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos da PCRJ (2012) em seu estudo intitulado “Favelas na cidade do Rio de Janeiro: o quadro populacional com base no Censo 2010”, o Complexo da Penha ou da Vila Cruzeiro, como também é chamado, está entre as dez maiores favelas da cidade do Rio de Janeiro em número de habitantes.

O bairro da Penha é parte do subúrbio da Leopoldina e antigamente era uma fazenda de posse do Capitão Baltazar de Abreu Cardoso (MACHADO, 2015). Por

motivos religiosos, o Capitão mandou construir uma capela no alto de um grande penhasco. Essa capela mais tarde se tornaria o centro do bairro da Penha, atuando como ponto de referência para o mesmo.

De acordo com Magalhães (2010) em seu artigo: “Histórico das favelas na cidade do Rio de Janeiro”, para a Revista Desafios do Desenvolvimento, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, a atual comunidade da Vila Cruzeiro se originou no Quilombo da Penha. Esse Quilombo se iniciou por volta do ano de 1880 e continuou crescendo após a abolição da escravatura. Esse fato trouxe uma origem diferente para Vila Cruzeiro em relação às demais comunidades surgidas na época, pois essas outras se originaram de um crescimento populacional desordenado posterior ao término da escravatura, enquanto Vila Cruzeiro tinha o Quilombo como origem. Vila Cruzeiro até hoje mantém a riqueza da cultura negra em atividades que acontecem na comunidade como a capoeira, o samba e o funk (REIS, 2020).

Em 2002, a comunidade da Vila Cruzeiro serviu de palco para a tortura e morte do jornalista Tim Lopes por parte de traficantes, em um caso que ficaria conhecido internacionalmente. O jornalista investigava sobre abuso de menores e comércio de drogas em um baile funk na comunidade quando desapareceu. Segundo reportagem de Gustavo Goulart para o jornal O Globo (2002), Tim Lopes investigava a partir de denúncias dos próprios moradores. Esse caso repercutiu bastante dentro da comunidade e serve para demonstrar como a violência é um fator diário na vida dos moradores.

A comunidade continuou convivendo com a violência e constantes conflitos armados. Em maio de 2007, conforme reportagem de Vianna (2007), após o assassinato de dois policiais militares em outro bairro, a comunidade se tornou foco de tiroteios intensos entre marginais e policiais que faziam incursões em busca dos culpados. As aulas foram suspensas devido aos frequentes tiroteios e explosões de bombas e várias escolas permaneceram sem aula em seus prédios até junho. Ao longo de 2007 e nos anos seguintes a violência na comunidade permaneceu uma constante para os moradores. Até que em novembro de 2010,

Numa ação ousada, que envolveu cerca de 600 homens e logística da Marinha do Brasil, a polícia do Rio deu uma resposta ao tráfico que entrou para a história do Rio como uma das mais contundentes dos últimos anos. Com ela, caiu por terra um velho mito, sempre lembrado desde o início das Unidades de Polícia Pacificadora, de que os grandes complexos de favelas da cidade, como a Penha e o Alemão, eram territórios do tráfico quase inexpugnáveis. No fim da tarde, a imagem de policiais no cruzeiro que fica no alto da encosta, e dá nome à favela, era emblemática. [...] De símbolo do poder paralelo, que a dominou por anos, a Vila Cruzeiro passa a troféu do

estado, que retomou uma área de mais 200 mil metros quadrados, que estava alijada da cidade formal (A GUERRA NO RIO, 2010, p. 1).

A ocupação da Vila Cruzeiro pela força policial foi veiculada pela mídia ao vivo, ao mesmo tempo em que vários automóveis e ônibus eram incendiados em outros pontos do Rio de Janeiro. Cerca de duzentos traficantes foram vistos fugindo pela mata e as imagens da fuga foram transmitidas em tempo real.

Iniciou-se então um período de implantação do Programa de Unidades de Polícia Pacificadora (UPP) na comunidade da Vila Cruzeiro e Complexo do Alemão que levou ainda cerca de dois anos para ser concluído. As UPPs foram criadas como parte de um programa do governo do Estado do Rio de Janeiro de gestão do então secretário de Segurança Pública José Mariano Beltrame.

Com objetivo de recuperar para o Estado os territórios empobrecidos, dominados pelo narcotráfico e milícias, o Estado está buscando se fazer presente em territórios em que antes era impedido de entrar. Essa inserção tem acontecido, desde novembro de 2008, por meio das Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs)[...] (MORAES, MARIANO, FRANCO, 2015, p. 495).

Segundo Santos (2013), no relatório de Pesquisa desenvolvido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul sobre infância e violência nessa comunidade, a UPP foi implantada na região e inaugurada em 2012.

Diante dos péssimos índices de violência na comunidade e da presença de bandos armados em seu território, o governo estadual implanta uma Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) na região. [...] Esses precedentes nos permitem concluir que a criminalidade possuía grande influência na vida cotidiana dos moradores e que a presença de traficantes armados na favela fazia parte da paisagem local. [...] (SANTOS, 2013, p.18).

Após a implantação das UPPs os conflitos armados diminuíram na região. No entanto, ao longo dos anos, a violência urbana tem retornado paulatinamente e frequentemente se percebe um crescimento no número de tiroteios na comunidade.

A comunidade ainda enfrenta diversos tipos de problemas, sendo a falta de serviços públicos o mais recorrente, como o relativo à segurança pública com o frequente confronto entre marginais armados e a polícia militar. Mas a carência em relação a esses serviços se desdobra além da segurança, em áreas relativas à saúde, educação, transporte, acúmulo de lixo e saneamento básico. A seguir serão detalhados fatos relativos à história do CIEP Lourenço Flor.

1.3 O extraordinário Centro Integrado de Educação Pública

Lourenço Flor

De acordo com o dicionário Michaelis, extraordinário é um adjetivo utilizado para aquilo que não segue o que é usual ou costumeiro, sendo assim pode ser empregado em relação ao CIEP Lourenço Flor que ao longo de sua trajetória passou por diversos acontecimentos peculiares.

Ainda que tenha começado suas atividades em 1992, como já dito anteriormente, apenas em 1993 iniciou seu funcionamento enquanto escola com estrutura própria e atendendo aos alunos oriundos das comunidades já mencionadas. Como durante o período de matrícula as vagas do CIEP não foram ofertadas, pois ainda abrigava outra escola em seu prédio, as vagas foram preenchidas com alunos das escolas da redondeza que desejavam estudar em horário integral.

A estrutura inicial do CIEP incluía horário integral para alunos de Classe de Alfabetização até a quarta série. Contava com uma coordenadora de Sala de Leitura e mais três professores que a auxiliavam. Em seu quadro de funcionários ainda havia Professor Orientador para ensino fundamental, Agente Educador e animadores culturais, além de uma Equipe de Direção que contava com um diretor geral, três adjuntos, dois chefes administrativos, coordenador de turno e agente de núcleo (MENDES; MATTOS, 2009, p. 9).

Essa estrutura de funcionamento foi sendo desfeita, havendo a perda gradativa de funcionários e equipe ao longo dos anos, como do professor orientador, animadores culturais, coordenador de turno, chefe administrativo e a diminuição de três para um no cargo de diretor adjunto.

Essa perda foi descaracterizando o projeto original dos CIEPs que começou a funcionar em horário parcial, perdendo uma de suas características principais que era a de ser uma escola de dia completo. Segundo Darcy Ribeiro, (1986, p. 42) cada um dos CIEPs “ministra aos alunos currículo do 1º grau, com aulas e sessões de Estudo Dirigido, além de oferecer atividades como esportes e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetiva elevar o rendimento global do aluno”. Dessa forma, o horário integral era fundamental para que fosse possível realizar as diversas atividades pretendidas, além de banho e alimentação.

Com a descaracterização do horário integral e a perda de funcionários, o CIEP se desassociou da ideia central do PEE de implantação dessas escolas, onde, conforme nos diz Xavier (2001, p. 7), “o processo educativo não se limitasse apenas ao aprendizado

dos conteúdos escolares formais, mas abrangesse a formação integral dos educandos, promovendo o seu desenvolvimento intelectual, artístico, moral e cívico.” O CIEP passou então a funcionar como uma escola regular da rede, assim como vários outros CIEPs, passando a atender em horário parcial nos turnos matutino e vespertino, perdendo o viés inovador da formação integral.

No início dos anos 2000, nem sempre se fazia a separação geográfica exata entre o Complexo da Penha ou Complexo da Vila Cruzeiro e o Complexo do Alemão, já que as comunidades são vizinhas e se entrelaçam. Devido a essa falta exata de distinção, diversas vezes a área em que se situa o CIEP era denominada área do Complexo do Alemão, ainda que não pertencesse a ela. É importante ressaltar essa questão, pois muitos fatos que se desenrolaram e atingiram diretamente o CIEP foram divulgados pela mídia como sendo apenas do Complexo do Alemão, quando na realidade também atingiam a comunidade escolar diretamente.

Em junho de 2002, como já citado, a morte do jornalista Tim Lopes vai marcar a área e fazer com que a mesma comece a ser vista negativamente pela mídia. Segundo Ramos e Paiva (2007), o assassinato do jornalista gerou uma comoção nacional e vários segmentos da sociedade passaram a exigir uma ação contundente do poder público. Mesmo após a prisão do chefe do grupo de narcotraficantes considerado o mandante da tortura e assassinato de Tim Lopes, a comunidade ficou estigmatizada e a imprensa evitava o local.

A comunidade, assim como o CIEP, foi sofrendo mais a cada ano com toda a violência urbana em que estavam inseridos e vendo sua imagem na mídia se deteriorar e se tornar cada vez mais negativa. Em 2007, a situação foi ficando ainda mais insustentável com tiroteios frequentes, uso de explosivos como granadas, conflitos entre facções e incursões da polícia na região. A violência armada se tornou um fator que dificultava a cada dia a vida da comunidade, inclusive no seu acesso à educação, na medida em que várias vezes as escolas precisavam fechar devido à ordem de traficantes ou ao grande conflito armado que impedia a chegada de alunos e professores ao prédio escolar.

De acordo com a Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação em missão realizada em 2007 na região denominada na época de Complexo do Alemão, mas que englobava comunidades atendidas pelo CIEP:

(...) entendemos que a situação vivida pelas comunidades do Complexo do Alemão e de outras favelas cariocas se enquadra no conceito ampliado de

conflito armado ou no que vem sendo chamado pela Declaração de Genebra de violência armada¹. Tal situação se caracteriza por confrontos frequentes entre narcotraficantes e forças de segurança, gerando sofrimento, perdas civis e violações diversas dos direitos humanos desses territórios, entre eles, o de educação (CARREIRA; CARNEIRO. 2008, p. 74).

Devido a conflitos diários com tiroteios e explosões particularmente intensas e violentas, as aulas em várias escolas da comunidade foram suspensas. Segundo Torres, 2007, “uma das maiores ações policiais da história do Rio de Janeiro, iniciada nesta quarta-feira no Complexo do Alemão, zona norte da cidade, acabou afetando mais de seis mil crianças, que tiveram as aulas suspensas.” Como a violência não diminuía e as escolas se encontravam impossibilitadas de funcionar, em maio, o CIEP Lourenço Flor se tornou o local para o funcionamento de mais seis escolas da região, além de três creches.

Foi criado o “Projeto União: Família e Escola”, construído em comum pelas sete escolas para buscar uma forma de funcionamento, ainda que em sistema de redução de carga horária e divisão de salas, mas que garantisse aos alunos o direito de continuar participando das aulas.

Tiros, granadas, carros blindados na porta das escolas e em alguns casos no pátio, alunos e funcionários chorando, desmaiando e em puro desespero, levaram a uma decisão drástica como essa. Foi necessária a criação de um Projeto chamado “União: Família e Escola” na tentativa de minimizar os efeitos da violência no aprendizado dos alunos, garantindo o acesso e a permanência destes na escola. As sete escolas precisaram adaptar os horários dos turnos e ficaram alojadas no CIEP (...) (MENDES; MATTOS, 2009, p. 8).

O CIEP Lourenço Flor abrigou as demais escolas durante três meses. Cinco dessas conseguiram retornar aos seus prédios originais, uma delas, porém, não pode voltar e precisou ficar por mais um ano, pois seu prédio havia sido depredado e furtado no período em que não estava funcionando lá.

¹ Declaração de Genebra sobre Violência Armada e Desenvolvimento foi firmada em 2006, a partir de uma cúpula Ministerial realizada em Genebra, com a presença de vários países, organizações internacionais e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Neste encontro, buscaram identificar formas de reduzir e controlar a violência armada como uma forma de potencializar o desenvolvimento sustentável. Esta Declaração da qual o Brasil participa, se fundamenta em três eixos: a sensibilização global do impacto negativo da violência armada sobre o desenvolvimento; a mensurabilidade e o monitoramento da dinâmica e da escala da violência armada e da sua inter-relação com o desenvolvimento e com a desigualdade e a promoção do desenvolvimento com vistas a prevenir e a reduzir a violência armada nos países afetados. (PAZINATO, 2014)

Contudo, ainda que alojando outra escola, foi percebido pelo corpo de professores e direção ao longo daquele ano uma proximidade ainda maior com a sua comunidade escolar. Notou-se então, o quanto responsáveis e jovens da comunidade sentiam a necessidade de uma unidade escolar na área do Complexo da Vila Cruzeiro que oferecesse o PEJA.

Iniciou-se então uma negociação e solicitação por parte da direção para que a SME autorizasse a implantação do PEJA em sua unidade escolar. A CRE ratificou a necessidade junto à Secretaria de Educação, e no ano seguinte o Projeto de Educação de Jovens e Adultos foi implementado no CIEP Lourenço Flor.

Sendo assim, 2008 se tornou o ano em que o PEJA começou a funcionar no CIEP Lourenço Flor no turno da noite, passando a atender alunos oriundos das mesmas comunidades que já eram atendidas, além de alunos de bairros próximos e alguns até de bairros mais distantes, porém que trabalhavam próximo à escola.

Infelizmente, a violência no entorno não diminuiu, o que dificultava a frequência dos alunos em todos os turnos, porém impactava mais aos do turno da noite. Sendo assim, foi autorizado em 2009, através do Decreto Municipal nº 31022 de 24 de agosto de 2009, o início do Programa Escolas do Amanhã. Esse Programa era destinado a escolas situadas em áreas conflagradas, onde a violência era presença constante no cotidiano de crianças e adolescentes. O Programa tinha entre seus objetivos ampliar o horário escolar dos alunos, porém ele não atingia diretamente aos alunos do PEJA, pois era destinado aos alunos do turno diurno. Sendo assim, apesar do programa ter várias atividades para os alunos dos turnos da manhã e da tarde, ele não teve impacto significativo nos alunos do turno da noite, uma vez que os mesmos podiam participar diretamente apenas das oficinas que eram oferecidas em alguns sábados. Entretanto, ainda que tenha ampliado o período em que o aluno ficava na escola, o programa Escolas do Amanhã não poderia resolver sozinho um problema muito maior: o da violência urbana.

Conforme já mencionado, em 2010, houve uma grande operação policial no Complexo da Vila Cruzeiro e no Complexo do Alemão, que tinha como objetivo o acesso ao território considerado inexpugnável por parte do poder público e também a implantação das UPPs. O CIEP Lourenço Flor entra na história novamente, porém dessa vez abrigando a base das operações e todo o contingente do Exército Brasileiro destacado para aquela missão. O exército ficou na escola até janeiro de 2011. E em

seguida, o CIEP recebeu outra escola próxima que passaria por obras estruturais. Essa escola funcionou com seus alunos nas salas do térreo do CIEP até 2012.

Em 2012, um grave incêndio se alastrou no primeiro andar do CIEP Lourenço Flor. Não houve nenhuma vítima, apenas uma grande perda de ordem material e estrutural, o que ocasionou a necessidade de obra de reforma em parte do primeiro andar que durou até o final daquele ano.

Nos oito anos seguintes, o CIEP viveu um período de relativa rotina e regularidade em suas atividades.

Em 2020, o ano letivo se iniciou em fevereiro, já com alguns rumores de uma doença que poderia chegar ao Brasil. Desde dezembro do ano anterior, na cidade de Wuhan, na China, um novo vírus chamado SARS-CoV-2, responsável pelo novo Coronavírus, mais tarde chamado de COVID-19, havia sido identificado. Segundo dados do Ministério da Saúde em sua homepage, em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou a doença COVID-19 uma pandemia. Em 20 de março de 2020 foi declarada a transmissão comunitária da Doença pelo COVID-19 em todo o território nacional (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

Devido ao estado de emergência, o Ministério da Saúde estabeleceu ações para o enfrentamento da doença. Entre elas estão o uso de máscaras, o distanciamento social, higienização constante das mãos, desinfecção frequente de ambientes e isolamento por quatorze dias, tanto em casos confirmados, como nos suspeitos, seja na residência ou hospitais. Para uma ação de alcance comunitário, a OMS orientou a redução ou fechamento das universidades e escolas. O distanciamento social de idosos, pessoas pertencentes aos grupos de risco, assim como de toda a população. O fechamento de comércios não essenciais, igrejas, templos religiosos e lugares de convívio público, a fim de evitar aglomerações. Além de recomendar que os trabalhadores realizassem suas atividades em casa, sempre que possível (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2020).

As aulas presenciais foram suspensas em 16 de março de 2020, na Rede Pública de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, conforme o Decreto nº 47.247, de 13 de março de 2020.

Dessa forma, o CIEP enfrentou as mesmas dificuldades oriundas da Pandemia e do ensino remoto que outras escolas. Porém, além de todos esses problemas, a escola foi furtada diversas vezes, onde levaram todo o cabeamento de energia e de gás, além de computadores, geladeiras, bebedouros e vários outros objetos. Em dezembro, a escola passou a contar com uma firma de vigilância particular o que inibiu novas entradas e

outras formas de vandalismo, no entanto o prédio não apresentava condições mínimas para funcionamento com alunos.

Em 2021, para que o CIEP pudesse funcionar, ele precisou inverter seu movimento de acolhimento e ser abrigado em outro espaço. Foram escolhidas duas escolas da rede municipal próximas a ele. Em uma ficaram apenas as turmas do diurno, pois havia uso das dependências por uma escola do Estado do Rio de Janeiro à noite. O PEJA do CIEP precisou ser alojado em outro prédio que tinha disponibilidade de salas para o período noturno.

No próximo capítulo será abordada a história da EJA e do nascimento do PEJA na cidade do Rio de Janeiro, além de retratar sua implantação no CIEP Lourenço Flor.

2. O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO – UM OLHAR SOBRE ESSA HISTÓRIA

Para abordar o Programa de Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro proponho-me a fazer uma retrospectiva dessa história em nosso país, ainda que essa história não venha detalhada, alguns eventos são pontuais e até fundamentais para contextualizar de que forma se construiu a EJA e conseqüentemente a escola em que se dará a presente pesquisa.

A história da Educação de Adultos, como era chamada essa modalidade, tem como um dos marcos de sua aurora, Paschoal Leme, quando escreve sua tese para participar do concurso para técnico de educação do Ministério da Educação e da Saúde. Ele se inspirou em experiências realizadas em países desenvolvidos que viviam a fase do pós Primeira Grande Guerra Mundial. Segundo Fernandes (2012), Paschoal Leme já percebia o quanto era necessária uma organização contundente na Educação de Adultos.

No Brasil, a educação de adultos se apresenta sob a roupagem da educação popular dirigida ao público em idade adulta. Paschoal Lemme considerava como mais urgente a necessidade de se organizar a educação de adultos no país, se comparada à demanda pela organização da escola elementar para crianças que se encontravam na faixa etária adequada. Assim, passa a ser foco do governo federal o investimento nos cursos de aperfeiçoamento para a classe trabalhadora (FERNANDES, 2012, p. 14).

Como é possível perceber, a educação de adultos tinha uma forte característica de educação popular, onde a preocupação era voltada para a classe trabalhadora e a formação de mão de obra. De acordo com Fávero e Freitas (2011), o termo educação popular se confundia com a própria Alfabetização de Adultos:

Nesse estudo de Pascoal Lemme fica explícito que o termo educação popular refere-se à extensão do ensino elementar, na época escola primária (de 4 anos, considerada obrigatória somente até os 10 anos de idade), às crianças e aos adolescentes e adultos das camadas populares. Para os adultos, essa extensão reduzia-se, em geral, à alfabetização oferecida em cursos noturnos, de curta duração, que constituíam a forma mais elementar de solução da questão. Funcionavam incipientemente à míngua de recursos financeiros e, sobretudo, de atenção esclarecida dos seus responsáveis, o que ainda acontece no nosso país (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 366).

A Educação de Adultos se inicia em um caminho que buscava uma solução rápida para o problema da falta de escolarização na população, que em sua maioria, já

pertencia à classe trabalhadora. Nesse processo, não se percebe uma busca efetiva de inserção na sociedade dessa parcela da população, através de uma educação de qualidade, uma vez que a mesma contava com poucos recursos e não havia exigência de formação específica dos profissionais que regiam essas classes. Segundo Jane Paiva (2005), esses investimentos na educação de adultos no período logo após o término da Primeira Guerra Mundial foi marcado por diferentes significados, em virtude dos vários movimentos populares que possuíam diferentes origens. “O caráter desenvolvimentista, marcadamente posto na condição de homem trabalhador-força-trabalho, teve papel fundamental na história da educação de adultos e na conceituação que o termo assumiu entre nós.” (PAIVA, 2005, p. 18).

Segundo Paschoal Lemme, nesse período percebia-se a Educação de Adultos com dois aspectos. Por um lado, buscava atender às exigências da classe dirigente, no caso a burguesia que se empenhava em manter o poder conquistado com a Revolução Industrial, e por outro tentando satisfazer as reivindicações das classes populares que desejavam avidamente aperfeiçoar seus saberes técnicos e culturais. “Ambos os aspectos têm fundamentos na impossibilidade de essas classes populares galgarem níveis altos de cultura, dentro das organizações escolares sistemáticas, em vista de suas próprias condições de trabalho e de recursos econômicos” (LEMME, 2004, p. 49). Nessa época, já era discutida a importância de uma Educação de Adultos, que entrelaçada aos outros aspectos de sua vida, ocorresse em ambientes diversos, utilizando metodologia variada.

Em 1947, conforme nos traz Osmar Fávero (2005), é criada a primeira movimentação em prol da Educação de Adultos: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), coordenada pelo Ministério da Educação e Saúde (MES). A CEAA, com a coordenação de Lourenço Filho de 1947 até 1950, conseguiu grande adesão à Campanha por parte dos estados e municípios. Ela acontecia em Classes de Emergência, no turno da noite e grande parte dos professores era atuante no antigo primário ou eram voluntários.

Foi uma campanha muito ampla, importante naquele momento da redemocratização do Brasil. Acabara o Estado Novo, Getúlio Vargas havia sido deposto em 1946, havia sido proclamada a nova Constituição, retomando as bases da democracia liberal proposta pela Constituição de 1933. (...) Significou, ao mesmo tempo um movimento de alfabetização de adultos e um movimento de extensão da escolarização no meio rural. Embora definindo-se como educação de adultos, a Campanha limitou-se à

alfabetização; foi mesmo muito criticada por ter se tornado uma “fábrica de eleitores”. (FAVERO, 2005, p.2).

Apesar de sua ampla atuação, a CEAA foi criticada pelo seu funcionamento ao contemplar a alfabetização e não conseguir fazer com que a aprendizagem fosse continuada e ampliada. O próprio conceito da Educação de Adultos estava se construindo e àquela época, Lourenço Filho já encontrou certa complexidade em defini-la e em determinar suas funções, as quais ele classificou de “*supletiva, profissional, cívico-social e de difusão cultural*, e indicados também os seus mais prestadios instrumentos, podemos compreender, agora, a dificuldade que há em defini-la, de maneira concisa”² (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 177). A dificuldade em determinar o conceito de Educação de Adultos demonstra como essa modalidade já tinha suas especificidades percebidas desde então. A própria concepção da Educação de Adultos nas décadas de 40 e 50, como nos diz Andrea Fernandes (2012), existia incorporada a

(...) uma lógica de extensão ou de democratização da escola e como educação de base, respectivamente. O final da década de 1950 marca, para o campo da educação de adultos, duas tendências: uma que tem raiz na concepção freiriana de educação – a educação libertadora, e outra com caráter mais funcional ou profissional, voltada para a preparação de mão de obra nesses anos ainda próximos ao pós-guerra (FERNANDES, 2012, p. 26).

O final da década de 1950 e o início de 1960 é um período marcado por contrastes ideológicos. Se por um lado tivemos um crescimento da democracia, por outro, esse período nos mostrará o golpe militar e sua consequente ditadura. O CEAA tinha seus recursos cada vez mais exíguos e recebia diversas críticas como as já citadas, de se ter tornado uma campanha para arrecadar eleitores, demonstrando um fracasso na perspectiva pedagógica. Em contrapartida, o 2º Congresso de Educação de Adultos ocorreu no Rio de Janeiro com apresentação de diversas teses e segundo Osmar Fávero:

Nesse momento já se fala também em escola supletiva para adultos, compreendendo a alfabetização e a escolarização da primeira à quarta série. O mais importante, porém, é o aparecimento de uma tese inovadora. Todos os grandes congressos nacionais, promovidos pelo MEC, eram preparados por encontros estaduais, cujas representações traziam seus relatórios, teses e propostas para serem apresentadas e defendidas no congresso nacional. A delegação de Pernambuco, da qual fazia parte Paulo Freire, defende, em seu relatório, que o problema do analfabetismo no Nordeste era um problema social, não um problema educacional; era a miséria da população que gerava

² Grifos do Autor

o analfabetismo. Ou se enfrentava a miséria da população ou não tinha nenhum sentido enfrentar o analfabetismo (FÁVERO, 2005, p. 5).

Paulo Freire traz em sua fala uma nova experiência na Educação de Adultos, onde existe a busca de uma conscientização e um formato que se fizesse mais adequado ao linguajar e às vivências do adulto, inclusive na preparação de um material didático específico. Fávero e Freitas (2011) ressaltam que o Sistema de Paulo Freire não estava voltado apenas para a alfabetização de adultos, mas que na realidade era base de um processo mais amplo de continuidade de estudos, inclusive mais avançado que algumas que ainda persistem.

Nesse despertar de teses e discussões, surgiram vários movimentos populares³ ligados à cultura e à educação. Nesse ambiente, onde fomentavam ideias e propostas, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961, e no ano seguinte foi outorgado o Plano Nacional de Educação.

De acordo com Fávero e Freitas (2011), é relevante salientar em relação aos focos desses movimentos de cultura e educação popular no início da década de 1960, que além da clara dimensão política na proposta de alfabetização de Paulo Freire, da própria concepção de cultura popular, passa a derivar o conceito de educação popular “não a disseminação da cultura erudita aos setores populares, mas a consideração da cultura do povo como expressão de sua visão de mundo e, a partir dela, no que se designou conscientização, pensar a transformação da realidade em uma perspectiva democrática” (FÁVERO; FREITAS, 2011). Sendo assim, se passa a vincular os movimentos de cultura e os de educação popular, no qual se vê o nascimento de um movimento social mais abrangente que luta por mudanças e entrelaça esses dois pontos.

Ainda segundo os autores, todos esses movimentos de educação popular apresentam uma expressiva melhoria na qualidade das ações relativas à alfabetização de adultos em relação às mobilizações e campanhas desenvolvidas pelo governo. Esses movimentos apresentavam um explícito engajamento com as classes populares, tanto rurais quanto urbanas, e de acordo com os autores, foi perdida uma grande oportunidade de se absorver novas práticas de educação popular discutidas e que poderiam embasar

³ De acordo com Fávero e Freitas, destacaram-se entre os vários movimentos: Movimento de Cultura Popular (MCP, Recife, 1960); Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes (UNE, 1961), que se expandiu para vários estados; Campanha De Pé no Chão se Aprende a Ler (Natal, 1961); Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR, 1962); Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961, com apoio do governo federal; e o Sistema de Alfabetização Paulo Freire, que, a partir da experiência de Angicos, em 1963, inovou radicalmente não só o conceito de alfabetização como consolidou o próprio modo de trabalhar com os adultos. (FAVERO e FREITAS, 2011, p. 371).

novas políticas públicas. No entanto, como a alfabetização de adultos passou a ser vista como perigosa para a manutenção da ordem, ela teve suas atividades perceptivelmente suprimidas no período subsequente ao golpe militar de 1964.

De acordo com Fernandes (2012), o golpe militar interrompeu a concepção do direito de uma educação de adultos que vinha num processo de crescimento em valorizar as demandas oriundas das realidades desses adultos participantes.

A extinção dos movimentos de educação popular da década de 1960 inaugura um período marcado por sombras na história da educação e da educação de adultos no país. A ruptura dos movimentos de educação e cultura populares, a perseguição de seus dirigentes e o impedimento de que as concepções pedagógicas dos movimentos tivessem continuidade provocou o desmantelamento de uma educação para pessoas adultas que considerava a multiplicidade de saberes e as diversas realidades dos sujeitos que dela se beneficiavam (FERNANDES, 2012, p. 27).

O término dos movimentos de educação popular desmobiliza um processo que vinha se difundindo por todo o país: a ampliação da educação para a população que não teve acesso. Mas não uma educação com as características que vinham sendo empregadas pelo governo, através de um projeto nacional sem ligação direta com a particularidade local, mas uma educação envolvida com as discussões que incentivavam a busca de uma perspectiva de conscientização, onde o adulto participasse mais ativamente do ato de aprender.

Após o golpe de 1964, o Ministério da Educação (MEC) fez várias tentativas infrutíferas de reaver ações referentes à educação de adultos. Por fim, apenas a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, logrou êxito. O MOBRAL surgiu com a proposta de erradicar o analfabetismo no país em dez anos, no entanto, não conseguiu alcançar o seu objetivo.

Nos dois primeiros anos de existência (1968/1969) do MOBRAL, apenas foram realizados ensaios no sentido de retomar antigas práticas desenvolvidas pelo Serviço de Educação de Adultos, nos anos de 1940/1950, mas agora passando a atuar como órgão apoiador de ações descentralizadas. Ao mesmo tempo, o MEC sofria pressão da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) para inaugurar outro modo de ação: a alfabetização funcional (FÁVERO; MOTTA, 2016, p. 4).

O MOBRAL fracassou em suas Campanhas Nacionais, tanto no Programa de Alfabetização, como no Programa de Educação Integrada que era uma versão compacta do antigo ensino primário, ou seja, da primeira a quarta série. Ainda de acordo com

Fávero e Motta (2016), o MOBREAL se desvincula do MEC em 1970, e a partir de então passa a operar de forma paralela na Educação de Adultos recebendo volumosos recursos oriundos da loteria esportiva e doações de empresários que as deduziam do imposto de renda. O MOBREAL se estabeleceu como um movimento de alfabetização em massa. E apesar de todos os questionamentos sobre sua atuação, o mesmo continuou até 1985 quando foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação EDUCAR.

De acordo com Fernandes (2012), é importante ressaltar que desde a década anterior, ainda que o termo Educação de Adultos se restringisse a uma faixa etária de alunos adultos, o que acontecia na realidade era a inserção nessas salas de aula de jovens de diversas idades, o que permite a autora afirmar, que antes mesmo de existir na legislação, os jovens já existiam de fato nas salas de aula das turmas da Educação de Adultos.

A Lei de nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, cria os ensinos de Primeiro e Segundo Grau e regulamenta o Ensino Supletivo. No entanto, será o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 699, publicado em 28 de julho de 1972, de autoria de Valnir Chagas, que esclareceria seus fundamentos e particularidades.

Considerado no Parecer 699 como “o maior desafio proposto aos educadores brasileiros na Lei 5.692”, o Ensino Supletivo visou se constituir em “uma nova concepção de escola”, em uma “nova linha de escolarização não-formal, pela primeira vez assim entendida no Brasil e sistematizada em capítulo especial de uma lei de diretrizes nacionais”, e, segundo Valnir Chagas, poderia modernizar o Ensino Regular por seu exemplo demonstrativo e pela interpenetração esperada entre os dois sistemas (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 116).

Haddad e Di Pierro (2000) lembram que o Ensino Supletivo se opunha de forma contundente aos movimentos e experiências anteriores, que tinham como peça central de sua metodologia o grupo social, a cultura popular e sua vivência enquanto classe. Conforme os autores, o Ensino Supletivo foi divulgado socialmente como um projeto de escola do futuro, onde não seriam defendidos os interesses de uma determinada classe, como defendiam os movimentos de cultura popular, mas poderiam atingir a todos que tivessem interesse em alcançar uma nova chance de escolarização. Sendo assim, sua metodologia buscava atingir às massas, negando o enfrentamento do problema político da exclusão de uma grande parcela da população do sistema regular de ensino.

É possível perceber que o objetivo desse tipo de ensino não era o de uma formação humana, crítica e cidadã da população, mas o de fornecer mão de obra qualificada para o setor produtivo, atendendo a interesses que não eram os dos alunos. Nesse período, foi observada não apenas a presença de alunos adultos, mas também, um maior comparecimento por parte dos jovens e adolescentes no ensino supletivo, “em parte porque expulsos do ensino regular por terem superado a idade dos 14 anos, prevista como limite para a obrigatoriedade do 1º Grau, [...] Mas também porque muitos jovens migravam para as metrópoles, em busca de trabalho nas grandes obras” [...]. (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 376). E assim, essa juventude começa a se apropriar das discussões sobre a educação permanente, ao longo da vida, prática importante dentro da EJA.

A discussão sobre a concepção de Educação Permanente havia surgido há cerca de trinta anos na Europa, no entanto, suas ideias estavam ganhando força no Brasil apenas na década de 70. A III Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) realizada em 1972, em Tóquio, tinha como tema “A educação de adultos no contexto da educação ao longo da vida”, fazendo notar o quanto esse assunto tinha importância na comunidade internacional.

Dialogando com Fernandes (2012), é possível perceber que a educação permanente engloba diferentes faces do saber. Esses saberes não acontecem exclusivamente na escola, mas também podem ser adquiridos no cotidiano, no trabalho, no lazer, enfim, ao longo de toda a vida. Logo, a construção de conhecimento pode ocorrer de forma sistematizada, nas redes de ensino, ou em outros espaços não formais de aprendizagem. E é sob essa influência, que a educação de adultos vai se formando.

Com a decadência da ditadura militar na década de 1980, o advento da Nova República, as eleições diretas para prefeitos e o retorno do pluripartidarismo criou-se um ambiente que propiciou o retorno à criação de diversos novos projetos que já eram voltados tanto para adultos, como para jovens.

Nesse período fértil em movimentos voltados para a educação de jovens e adultos, citarei dois que foram considerados por Fávero e Motta (2016), experiências inovadoras e com repercussão em todo o país, que são: o Movimento de Alfabetização (MOVA)⁴ na prefeitura de São Paulo e o Projeto de Educação Juvenil (PEJ), do Município do Rio de Janeiro. Deter-me-ei no PEJ, criado em 1985, e que mais tarde se

⁴ MOVA – Nasceu buscando envolver tanto a sociedade civil, como o poder público. Com o objetivo de combater o analfabetismo. Teve maior atuação no Sudeste e Sul do Brasil.

tornaria o Programa de Educação de Jovens e Adultos do Município do Rio de Janeiro (PEJA).

Destinava-se a atender especificamente a população de 15 a 20 anos que nunca havia passado pela escola ou a havia abandonado sem concluir o ensino primário. Sua proposta pedagógica iniciava com a alfabetização, conforme concepção de Paulo Freire, explorando leitura e escrita e ampliando-as para o conteúdo específico do ensino elementar. Em atenção às necessidades desses jovens e na perspectiva do direito à cidadania, organizava a seguir as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental (EF) de forma inovadora, embrião dos atuais ciclos de estudos (FÁVERO; BRENNER, 2006, p. 1).

Em âmbito nacional, o trabalho da Assembleia Nacional Constituinte se inicia e em 1988 é promulgada a Constituição Brasileira. A nossa Carta Magna trazia em seu texto a garantia do acesso ao ensino fundamental como um direito público subjetivo, sendo sua oferta uma responsabilidade da autoridade competente, inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria.

No entanto, o governo federal caminhava em sentido contrário, e em 1990 a Fundação EDUCAR é extinta no governo de Fernando Collor de Mello, pois o mesmo decidiu centralizar os recursos na educação de crianças.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 foi aprovada em vinte de dezembro de 1996, e trazia em seu texto a garantia à população do direito de acesso à educação gratuita e de qualidade, além de expressar de forma oficial, a denominação de Educação de Jovens e Adultos. Trazia em seu Inciso VII, do artigo 4º a garantia de [...] “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996).

Na esfera municipal, é firmado um convênio entre a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ) e o MEC, destinando recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) à EJA, o que levou a realização “do I Encontro de Jovens e Adultos que reuniu educadores da rede pública e de instituições não-governamentais, constituindo-se em importante marco de debates, reflexões e propostas de ação” (FAVERO; BRENNER, 2006, p. 4).

No ano seguinte, aconteceu o II Encontro, que ainda segundo os autores, procurava atender às dificuldades dos dois segmentos do Ensino Fundamental de se estruturar e normatizar, buscando garantir o direito aos jovens e adultos de concluir esse nível de ensino.

No plano internacional é realizada em 1998, em Hamburgo, Alemanha, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, tendo como um ponto forte a realização anterior de encontros regionais e nacionais preparatórios. Segundo Fernandes (2012), a V CONFINTEA é um importante passo na história da Educação de Jovens e Adultos (EJA):

E como parte do processo de discussões que lá ocorreu, o princípio da educação continuada ao longo de toda a vida representa o verdadeiro e amplo sentido da EJA. Para isso, é fundamental que os espaços de escolarização da EJA – formais e não formais – contemplem as especificidades de seus sujeitos de forma a garantir-lhe efetivamente a oferta e reafirmem o direito à escolarização como uma das dimensões desta modalidade de ensino (FERNANDES, 2012, p. 45).

Nas discussões que envolveram esses temas nos encontros regionais e nacionais preparatórios para a V CONFINTEA, destacam-se os fóruns estaduais de educação de jovens e adultos, por sua significativa contribuição em prol dessas lutas. Nesse contexto, no Rio de Janeiro em 1996, foi criado o Fórum EJA/RJ e em seguida essa iniciativa espalhou-se por vários estados brasileiros com a finalidade de discutir políticas para a EJA e a garantia de seus direitos.

A modalidade de ensino EJA precisa pensar na inserção desses sujeitos que não frequentaram a escola na idade considerada adequada, lembrando que os mesmos possuem particularidades próprias e precisam ter a oportunidade de desenvolver o seu potencial. São alunos com histórias de vida diferentes e que retomam seus estudos em busca de sonhos, objetivos e expectativas muito particulares.

Em 2.000, foi publicado o parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 11/2000, de autoria de Carlos Roberto Jamil Cury, que apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. O parecer reforça que a EJA, como parte da modalidade da educação básica, continha uma especificidade própria e deveria receber tratamento adequado. O Parecer enfatiza que o Brasil continua com um número elevado de analfabetos, inclusive traz dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em que no ano de 1996, 14,7% das pessoas de 15 anos ou mais eram analfabetas.

O texto determina diretrizes obrigatórias para os sistemas de ensino que ofertem a Educação de Jovens e Adultos nas formas presencial e semipresencial e define três funções para a EJA:

- a) A função **reparadora** – devolve um direito civil negado, o de acesso à escola de qualidade. “Neste momento a igualdade perante a lei, ponto de chegada da função reparadora, se torna um novo ponto de partida para a igualdade de oportunidades.” (BRASIL, 2000, p.9)
- b) A função **equalizadora** – oferta a reentrada no sistema educacional aos trabalhadores de diversos setores. “A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade [...]” (BRASIL, 2000, p.10)
- c) A função **qualificadora** ou permanente – proporciona a atualização de saberes durante toda a vida, buscando uma educação permanente. [...] “ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares” (BRASIL, 2000, p.11)

O parecer traz considerações sobre cada uma dessas funções e busca fazer o leitor refletir sobre a necessidade de uma autocrítica constante sobre a falta de acesso à escola para todas estas pessoas que ainda não sabem ler e escrever, ainda que ao longo dos anos, esse número tenha diminuído. Ressalta ainda, que estas pessoas que ainda não puderam ser alfabetizadas existem em todo o país, porém com diferenças expressivas em relação à região, condições socioeconômicas, idade e ao setor pertencente.

É de se notar que, segundo as estatísticas oficiais, o maior número de analfabetos se constitui de pessoas: com mais idade, de regiões pobres e interioranas e provenientes dos grupos afrobrasileiros. [...] Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000, p. 5).

A Educação de Jovens e Adultos é um direito que traz consigo uma égide contra o domínio cultural e intelectual do setor dominante. Ela tem em seu âmago a essência de aprendizado ao longo da vida, valorizando o saber que esse aluno carrega consigo e

também, a responsabilidade de incentivar sua inserção e presença ativa e sólida na convivência social e política da sociedade. Ainda que o Parecer saliente que tenha havido queda nos números de analfabetos ao longo dos anos, essa mudança ainda é insuficiente dentro do plano nacional. Num país como o Brasil, com uma extensão territorial com proporções continentais, o que por si só já é um desafio, as diferenças culturais, sociais e econômicas são visíveis e precisam ser vistas dentro de suas singularidades.

Em 2003, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência do Brasil e com ele, se oficializou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) que existe até hoje. O PBA surgiu voltado para os estados, o Distrito Federal e os municípios com altos níveis de analfabetismo de jovens acima de 15 anos, com o objetivo de apoiar projetos de alfabetização de jovens e adultos. No entanto, apesar desse governo trazer um destaque maior para a Educação de Jovens e Adultos, suas ações ainda aconteciam de forma fragmentada. Segundo Fernandes (2012), o PBA apresentou em seu percurso algumas situações desafiadoras, como a dificuldade dos alunos jovens e adultos darem continuidade aos seus estudos após a fase inicial de alfabetização.

Nesse período, foram criados ainda, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM). Enquanto o PROEJA buscava articular escola e formação profissional, o PROJOVEM objetivava diminuir os níveis de evasão escolar e de desemprego entre os jovens, buscando a conclusão do Ensino Fundamental e uma qualificação inicial para o trabalho. De acordo com Fávero e Freitas (2011), os dois projetos merecem uma atenção e reflexão especiais, pois ainda que “ambos possuam, potencialmente, possibilidades de constituírem avanços significativos no âmbito teórico-metodológico da educação de jovens e adultos”, é importante uma observação mais a fundo se na realidade não estariam mais preocupados com a certificação escolar, do que com o direito à educação de qualidade (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 387).

Em 2009, realizou-se a VI CONFINTEA em Belém do Pará e em março de 2010 em Brasília aconteceu a Conferência Nacional de Educação (CONAE) essa com o objetivo de fixar as bases para o Plano Nacional de Educação. De acordo com Fávero e Freitas (2011), tanto a VI CONFINTEA, como a CONAE foram antecedidas por várias reuniões preparatórias. Nessas reuniões, se construíram relatórios considerados

excelentes pelos autores e que foram incorporados e discutidos nas Conferências. A VI CONFINTEA mantém a importância e a necessidade da educação ao longo da vida.

Em 2014, realizou-se a II CONAE em Brasília, precedida pela realização de Conferências Preparatórias e Livres desde 2012. A II CONAE teve como tema: *O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração*. Como objetivo geral foi definido pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) propor a Política Nacional de Educação designando, entre entes federados e sistemas de ensino, atribuições e responsabilidades.

O Documento-Final resultou desse novo passo, fruto de um rico processo de construção coletiva, desencadeado pela decisão política de submeter ao debate social as ideias e proposições em torno do Plano Nacional de Educação na articulação do Sistema Nacional de Educação, que assegure a cooperação entre os entes federados e a colaboração entre sistemas de ensino com ampla participação dos setores da sociedade civil (BRASIL, 2015. p. 8).

Em 2018, com a eleição do Presidente da República, Jair Bolsonaro, a equipe que se dedicava a EJA, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi dissolvida, ficando somente a Secretaria de Alfabetização. De acordo com Paiva, Haddad e Soares (2019), a Secretaria de Educação passa a ter o seu olhar mais voltado para o Ensino Fundamental e a Educação Infantil e não para a EJA. Os autores ressaltam que a EJA estava se tornando reconhecida como direito humano, resultado da pressão da sociedade nacional e internacional, no entanto eles avaliam que o país iria “entrar em um período de desmonte do que foi construído no plano federal, porém com grande esperança sobre o papel dos governos estaduais e municipais [...]” (PAIVA, HADDAD e SOARES, 2019, p. 4). Estas ações de apagamento das conquistas da EJA tendem a agravar ainda mais a exclusão social desses alunos.

No âmbito municipal, durante o ano de 2020, sob as ordens do então Prefeito Marcelo Crivela, a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA), que existia na SME do Rio de Janeiro foi extinta. Esse ato concorre também para um desmonte na luta pelo direito à educação desses alunos, assim como no suporte pedagógico ao docente. No ano seguinte, no governo do prefeito Eduardo Paes, a GEJA foi restaurada visando proporcionar políticas públicas de acesso e permanência na modalidade.

A GEJA tem como objetivo fortalecer o PEJA, ampliando as oportunidades de uma educação permanente para alunos e professores, uma vez que “suas ações estão

relacionadas a oportunizar, numa perspectiva de educação permanente, o aumento da escolaridade de jovens e adultos, por meio da vivência de diferentes práticas e oportunidades variadas de estudos” (PCRJ)⁵

Atualmente, a rede municipal de Educação do Rio de Janeiro conta com um total de 1.543 escolas e 644.138 alunos, de acordo com dados atualizados em janeiro de 2021 pela SME.⁶ Do total desses alunos, 28.291 estão matriculados no PEJA, em 138 escolas que oferecem o Programa de forma presencial. Além dessas, existem três escolas exclusivas sendo elas: o Centro Municipal de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA) e dois Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) que oferecem o atendimento no formato semipresencial. A seguir será apresentada a implantação do PEJA no CIEP Lourenço Flor.

2.1 Um encontro muito esperado: O Centro Integrado de Educação Pública Lourenço Flor e o Programa de Educação de Jovens e Adultos

Em 2008, o CIEP Lourenço Flor passou a ter a modalidade da EJA através do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Como já dito anteriormente, o PEJA funcionava no turno da noite e recebia os alunos das mesmas comunidades dos que já frequentavam a unidade escolar durante o dia. A diferença era que uma grande parte trabalhava e, portanto, no horário da noite estava retornando para a comunidade. Existia uma pequena parte que não residia próxima à escola, porém trabalhava perto e fazia o percurso inverso de sair do bairro do CIEP e retornar ao seu bairro de residência.

O CIEP iniciou sua participação no PEJA com oito turmas e um total de 227 alunos. A modalidade se dividia, e até hoje se organiza, em PEJA I e PEJA II, cada um com um total de dois anos. O PEJA I tem a proposta de atendimento aos alunos que estão no 1º segmento do Ensino Fundamental e se constitui em dois blocos: PEJA I bloco 1 e PEJA I bloco 2. O PEJA II tem a proposta de atender aos alunos oriundos de turmas do segundo segmento do Ensino Fundamental. Funciona também dividido em PEJA II bloco 1 e PEJA II bloco 2.

⁵ Fonte: (<https://www.rio.rj.gov.br/web/sme/eja>). Homepage da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro – Gerência de Educação de Jovens e Adultos.

⁶ Fonte: (<https://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>). Os dados são referentes a janeiro de 2021.

As disciplinas são organizadas de forma que todos os tempos de aula de uma mesma disciplina sejam consecutivos, na busca de otimizar o tempo disponível. Sendo assim, a cada dia da semana, de segunda a quinta feira, é ministrada uma disciplina, entre Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e História/Geografia. No PEJA os conteúdos e habilidades de História e Geografia são lecionados no formato de uma única disciplina e podem ser ministrados por um professor com formação em Geografia ou História.

As sextas-feiras ficaram com o horário disponível para a disciplina de Linguagens Artísticas e Educação Física no PEJA II, bloco 1 e para Língua Inglesa e Educação Física no PEJA II, bloco 2.

Para o PEJA I, tanto o bloco 1 quanto o bloco 2, não existe uma determinação para o dia da semana em que acontecerá a Educação Física, excluindo-se a sexta feira, pois a mesma já é ministrada ao PEJA II.

Com relação à matrícula do aluno, ao mudar da modalidade do ensino regular diurno para o PEJA, era possível para a escola fazer uma avaliação do estudante e enturmá-lo onde fosse melhor para ele, independente de sua série escolar anterior. Atualmente, esta enturmação deve seguir o ano de escolaridade de origem o que impossibilita uma adequação às necessidades específicas de cada aluno. O PEJA funciona de forma não seriada, progressiva e oferece ao aluno a possibilidade de concluir o Ensino Fundamental em quatro anos.

Os professores que atuam no PEJA são requisitados pela Direção da escola. No CIEP em questão, o trâmite foi o mesmo. Foram entrevistados professores interessados para atuarem nas turmas de PEJA, onde era observado se o perfil do profissional atenderia as necessidades da modalidade. A experiência prévia de vários professores na atuação com turma do PEJA foi um fator fundamental na escolha final, pois não existe nenhuma obrigatoriedade de formação específica para reger essas turmas. No entanto, não havia professores com experiência em PEJA para todas as disciplinas.

Considerando que todos os professores interessados já possuíam uma formação exigida pela assunção de seu cargo de professor regente na SME/RJ o diferencial foi sua prática. Romão (2000) em seu capítulo: *Compromissos do Educador de Jovens e Adultos*, no livro organizado por ele e Moacir Gadotti do Instituto Paulo Freire, ressalta a importância da inserção tanto social quanto política desse profissional e do estabelecimento de relações historicamente construídas no ser professor em sala de aula. E utilizando então a experiência enquanto critério, baseado em Romão (2000):

A língua portuguesa não dá conta de exprimir com precisão o que de fato ocorre na realidade: em vez de **ser**, é **sendo**. Ninguém é educador. Alguém torna-se educador (ou deseducador) no decorrer da existência, no incessante processo de estruturação/desestruturação/reestruturação dos equilíbrios pessoais e coletivos provisórios, na teia das relações sociais, no fluxo permanente das interações entre teoria e "práxis" (ROMÃO, 2000, p. 63).

O corpo docente do CIEP estava constituído. E junto com os professores experientes havia também os inexperientes, porém com muito desejo de aprender. A SME programou encontros de formação para esses professores iniciantes na modalidade e o CIEP também se organizou através dos Centros de Estudos (CE) semanais.

Para o acompanhamento pedagógico do PEJA, além do Coordenador Pedagógico, a direção pode indicar um Professor Orientador (PO). No entanto, a autorização para a atuação do PO só se concretizou no ano seguinte.

O corpo discente também estava se formando. Vários estudantes do PEJA eram parentes dos alunos que frequentavam durante o dia, como pais, mães, avós, irmãos e primos. Alguns eram ex-alunos que retornavam após históricos de reprovações escolares ou de abandono porque precisaram trabalhar, outros por não terem tido acesso à escola, além de outras questões diversas. Esses laços familiares ou de história com o CIEP possibilitaram um caráter afetivo entre os alunos que frequentavam o PEJA e a escola. Cada um desses alunos trazia uma história consigo e juntos formavam a nova modalidade de ensino que a escola recebia.

Tanto em 2008, como em 2009, os alunos matriculados eram em sua maioria jovens e adultos, com poucos alunos idosos e adolescentes. Já em 2010, cresceria bastante o número de adolescentes matriculados no PEJA, pois a Portaria E/SUBE/CED nº 03 de 5 de novembro de 2009 que estabelecia os critérios para a organização de turmas nas escolas da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro para 2010, trazia em seu artigo sexto:

A Educação de Jovens e Adultos – EJA – receberá alunos a partir de 14 (quatorze) anos completos, interessados nesta modalidade de ensino, considerando-se os conhecimentos já adquiridos. § 1º Alunos de matrícula inicial com idade igual ou superior a 14 (quatorze) anos serão, obrigatoriamente, encaminhados à EJA (SME/RJ. Portaria E/SUBE/CED nº 03 de 5 de novembro de 2009).

Sendo assim, em 2010, os alunos com 14 anos ou mais que efetuaram matrícula inicial na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, quer fossem oriundos de rede

particular ou de outras redes municipais ou estaduais, tiveram que frequentar obrigatoriamente a EJA. Apenas aos alunos que já eram matriculados na Rede Municipal de Ensino que foi dada a opção de ser ou não encaminhados para a EJA, pois de acordo com a Portaria E/SUBE/CED nº 03, de 2009, os mesmos só poderiam ser transferidos para a EJA “por necessidade comprovada de trabalho ou por sua manifestação expressa ou de seu responsável legal, no caso de alunos menores de 18 anos.” (Portaria E/SUBE/CED nº 03 de 5 de novembro de 2009).

Dessa forma, o número de adolescentes foi crescendo a cada ano no CIEP. Em 2011, os critérios para a organização de turmas determinados pela Portaria E/SUBE/CED Nº 06, de 22 de outubro de 2010, estabeleciam que tanto os alunos já pertencentes à Rede Municipal, ou os recém-matriculados com idade igual ou superior a dezessete anos deveriam obrigatoriamente ser matriculados na EJA. Os alunos com quinze ou dezesseis anos já pertencentes à Rede poderiam escolher se matricular no PEJA, desde que houvesse a manifestação expressa dos seus responsáveis e após serem avaliados e autorizados pela Coordenadoria Regional de Educação.

Aos alunos com deficiência era dada a opção de escolha de permanência ou encaminhamento para o PEJA.

Os alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento serão avaliados pelo Instituto Municipal Helena Antipoff – E/SUBE/CED/IHA e pela respectiva Coordenadoria Regional de Educação – E/SUBE/ CRE, e deverão ter considerada a sua manifestação expressa ou de seu responsável legal para o procedimento de matrícula no PEJA em atenção à possibilidade de permanência no Ensino Fundamental regular diurno (Portaria E/SUBE/CED Nº 06, de 22 de outubro de 2010).

Vários alunos com deficiência foram matriculados no PEJA e o mesmo passou a ter uma Professora Itinerante de Sala de Recursos para fazer atendimento a esses alunos, buscando integrá-los da melhor forma possível a essa nova modalidade.

Desta forma, o PEJA no CIEP vai se formando com um público bastante diverso. Existe uma grande variedade de idades com alunos adolescentes, jovens, adultos e idosos. E a procura por vagas se mantém ao longo de todo ano, assim como a flutuação na presença desses alunos. Existe um grande fluxo de entrada e saída no PEJA, com alunos que começam a trabalhar ou têm problemas familiares que os impedem de continuar seus estudos. São alunos que em muitos casos, precisam superar dificuldades e estigmas do passado na busca de continuar estudando.

Uma das estratégias para tornar essa formação no PEJA mais completa e atraente para esses alunos foi a implantação da disciplina de Educação Física em todas as escolas com essa modalidade, o que atenderia um pedido dos próprios estudantes. Em 2019, a Educação Física para o PEJA inicia no CIEP, assunto que será tratado de forma mais detalhada no próximo capítulo.

Em 2020, houve o início da pandemia causada pelo vírus COVID-19 e foi decretada quarentena na cidade do Rio de Janeiro, com as aulas presenciais sendo suspensas. Inicialmente, a informação era de que todas as escolas ficariam fechadas por quinze dias.

O CIEP já participava das redes sociais utilizando uma página no *Facebook* e foi através dela que se iniciaram as comunicações com os alunos. Lá eram postados avisos, atividades de cada uma das turmas e o Material de Complementação Escolar (MCE) elaborado e divulgado pela SME.

O MCE foi produzido num espaço de tempo relativamente curto, pois com apenas quinze dias após o início da quarentena, esse material já estava disponibilizado e sendo postado na página da escola. O material se organizou no PEJA em dois formatos: EJA I e EJA II, o primeiro de frequência semanal e o segundo quinzenal. Contemplava temas diversos a cada exemplar e as disciplinas conversavam entre si. Apresentavam atividades relacionadas à Matemática, Língua Portuguesa, Ciências, História, Geografia Artes, Música e Língua Inglesa.

O material foi se tornando mais interativo ao longo do ano e passou a trazer orientações para a organização de uma rotina de estudos nesse período de funcionamento à distância. Além do material disponibilizado em formato editável, havia *links* para vídeos no canal *youtube*⁷, áudio e vídeo aulas, *podcasts*⁸ e aulas em aplicativo próprio.

Foi realizada uma capacitação com todos os professores para o uso de um aplicativo para interação com os alunos: o *Teams*⁹. Ainda que inicialmente o aplicativo tenha sido desenvolvido para um trabalho de cooperação entre equipes, ele tem sido amplamente utilizado com fins educacionais. Ele permite a criação de turmas, disponibilização de atividades assíncronas e realização de atividades síncronas.

⁷ Plataforma de compartilhamento de vídeos.

⁸ Arquivo de áudio ou multimídia com conteúdo semelhante ao de um programa de rádio.

⁹ Software da Microsoft desenvolvido para colaboração entre equipes corporativas, ultimamente tem sido utilizado para fins educacionais.

No entanto, como os professores já possuíam grupos no aplicativo *WhatsApp*¹⁰ com seus alunos, isso facilitou muito a comunicação, disponibilização de materiais e realização das aulas. Pois apesar do uso do aplicativo *Teams* permanecer, muitos alunos tem maior facilidade no uso do *WhatsApp*.

Desta forma, a pandemia e o consequente ensino remoto acabaram por revelar ainda mais as desigualdades sociais que já eram conhecidas. A diferença de acesso à internet é muito grande entre os estudantes, com alguns casos de famílias inteiras utilizando um único aparelho celular que possibilite o acesso às aulas remotas.

Neste capítulo foi delineado como esse encontro entre o PEJA e o CIEP aconteceu, buscando delinear um panorama durante este período.

O próximo capítulo acrescenta a essa história, a implantação da disciplina de Educação Física no PEJA, seu histórico enquanto Educação Física Escolar e as dificuldades enfrentadas por alunos e professores.

¹⁰ Aplicativo de mensagens instantâneas, ligações por meio de uma conexão com a internet, envio de mensagens de texto, imagens, vídeos e documentos em PDF. Podem ser formados grupos com contatos selecionados e fazer chamadas de vídeo através das quais alguns professores ministram sua aulas.

3. A EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A inclusão da disciplina de Educação Física na matriz curricular do Programa de Educação de Jovens e Adultos demonstrou uma conquista de direito para esses estudantes e professores. Onde eles puderam perceber a força que possuem e como devem se fazer ouvir e valorizar seu direito à representatividade. Como demonstrado por Rosa Malena Carvalho (2013) ao retratar o I Encontro de Alunos do PEJA em 2005 e o desejo dos alunos pela implantação da Educação Física em sua matriz curricular. “A voz dos alunos, especialmente dos mais jovens, na ocasião representada pelos 480 representantes, clamava por esse trabalho e pela importância da incorporação do mesmo na retomada de sua trajetória escola, ou seja, seu ingresso na Educação de Jovens e Adultos”. (CARVALHO, 2013, p. 8).

Dessa forma, a disciplina já carregava em sua essência a necessidade de tomada de consciência, defendida por Paulo Freire. Esse processo de conscientização representa buscar uma postura crítica frente a sua realidade, assumindo uma responsabilidade cidadã contrária ao assistencialismo.

O estudante precisa perceber-se agente da transformação e esse aprendizado de seu lugar enquanto cidadão deveria ser a discussão e a reflexão mais constante no PEJA. Manter uma postura crítica diante de seus próprios problemas, assumindo a responsabilidade por suas decisões, que faz a vocação da pessoa em ser sujeito, pois “a responsabilidade é um dado existencial. Daí não poder ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente” (FREIRE, 1983, p.57). E esse processo de conquista da disciplina, ainda que primeiramente em formato de projeto piloto, precisa ser constantemente refletido e lembrado como um fato possível.

No entanto, ainda que os alunos solicitassem com frequência a implantação da disciplina, quando a mesma se iniciou não demonstravam interesse constante. Alguns alunos, em geral os mais jovens, insistiam que as aulas deveriam conter constantemente futebol como atividade principal. Outros estudantes, na maior parte os mais velhos, participavam mais das aulas quando essas envolviam atividades relacionadas a brincadeiras de seu tempo de crianças.

Existe uma grande heterogeneidade na formação das turmas do PEJA, uma vez que são indivíduos com diferentes experiências de vida, composto por grande

diversidade tanto etária, quanto social e cultural entre seus sujeitos. Eles possuem demandas educacionais diferenciadas e, portanto, necessitam de condições de aprendizagem e ensino que respeitem essas especificidades tão plurais de idade, gênero, cultura, religião e etnia. É importante considerar o contexto sociocultural, econômico e político desse aluno, para além do histórico de sua vida escolar, uma vez que todos trazem consigo uma história da sua própria viagem até ali e essas trajetórias são diversas. Mas no diálogo entre professores e alunos, através da experiência compartilhada, será possível trilhar um novo caminho.

Essa experiência compartilhada, através do diálogo, da partilha de saberes e da valorização da história de cada um dos sujeitos envolvidos deve permear o processo de ensino aprendizagem. No entanto, Rosa Malena Carvalho (2013) nos alerta sobre a concepção de aprendizagem muitas vezes ainda vigente, onde as experiências vividas pelos indivíduos podem se constituir de duas formas: [...] “ora em obstáculo daquilo selecionado para ensinar e aprender na escola, ora percebidas em sentido utilitarista, ou seja, como algo menor, que serve apenas de meio para o que de importante a escola selecionou como conhecimento válido” (CARVALHO, 2013, p. 38) A autora cita como exemplo as brincadeiras, que muitos ainda consideram apenas um meio para ensinar algum conteúdo que consideram mais importante em outras áreas, atribuindo pouco ou nenhum valor as mesmas e dissociando-as da aprendizagem.

Ela nos diz ainda o quanto o movimento e a expressão corporal, principalmente aqueles realizados no tempo livre, fazem parte dessas experiências pouco valorizadas. Na infância ainda se aceita a diversão e a espontaneidade presentes no brincar, mas com o passar da idade a presença desses não é mais vista com bons olhos. A autora afirma que “experiência é tudo o que nos afeta – corporal, emocional e cognitivamente...” (CARVALHO, 2013, p. 39), incluindo o que exploramos através dos sentidos. Desta forma, as nossas experiências, incluindo as corporais e sensoriais, precisam se fazer presentes na construção do projeto pedagógico de uma escola e de um programa como o PEJA.

Sendo assim, considerando o quanto as experiências e vivências são importantes para o indivíduo, mas também afetam de uma forma coletiva, num nível macro, onde os acontecimentos históricos sejam eles sociais, políticos ou econômicos, marcam gerações inteiras, serão relacionados a seguir alguns acontecimentos que marcaram a formação da disciplina Educação Física.

3.1 Influências históricas na Educação Física Escolar brasileira

É importante que para além dos marcos legais, seja possível vislumbrar, ainda que de forma resumida, como se deu a construção da Educação Física em seu aspecto escolar em nosso país, uma vez que as leis estão incluídas num histórico social e político determinante que as permeia e precisa ser contextualizado.

Ao se refletir sobre suas origens e os acontecimentos que foram moldando a Educação Física e sabendo os caminhos até então percorridos nessa estruturação, será possível perceber de que forma ela chegará até o PEJA. Pois, assim como a Educação de forma geral, essa disciplina também é influenciada pelo contexto político e sociocultural em que está inserida.

No início do século passado, a Educação Física ensinada nas escolas era baseada nos métodos europeus, que se fundamentavam em conceitos biológicos. E a educação no Brasil recebia a influência do movimento escolanovista, o qual valorizava o desenvolvimento humano de maneira integral. Nesse período, a prática da Educação Física era vista como uma forma de manutenção da saúde.

Segundo Soares (2004), no período de 1850 até 1930, o discurso médico higienista¹¹ ainda predominava, assim como a influência das instituições médicas e militares nas aulas de educação Física, que eram vistas como promotoras da saúde física e mental, além de regeneradoras da raça e da moral. Sendo assim, a Educação Física era vista como uma ação pedagógica, mas que trazia enraizada em si aspectos do saber médico, atrelados às práticas militares de instrução física.

Com a Revolução de 1930 e a ascensão à presidência de Getúlio Vargas, inicia-se no país a Era Vargas, período que duraria quinze anos. O Brasil na década de trinta também vivia sob a influência das ideologias nazista e fascista que vinham ascendendo no quadro histórico mundial. Da mesma forma, a Educação Física sofreu com esta influência nazifascista, pois se fortaleceram as concepções de eugenia da raça associadas à atividade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (PCN) citam que novamente, um movimento que combinava propósitos patrióticos e de preparação para a vida militar ganha espaço, comandado principalmente pelo Exército, em prol de uma Educação Física considerada ideal, onde se promovesse a disciplina moral e se instrísse sobre o compromisso com seus deveres para com a nação.

¹¹ Princípio de origem médica que pretendia que os indivíduos buscassem novos hábitos de higiene e saúde para evitar doenças.

Associado à questão política, o processo de industrialização nacional demanda que a Educação Física desenvolva novas atribuições: “fortalecer o trabalhador, melhorando sua capacidade produtiva, e desenvolver o espírito de cooperação em benefício da coletividade” (BRASIL. PCN. 1997.p. 20)

Em 1937, com a implementação do Estado Novo e do projeto de Nacionalização, inicia-se um período antinazista e o ideal eugênico na Educação Física perde espaço para os propósitos higiênicos e de prevenção de doenças. Dentro do contexto sócio político da época, esses ideais higiênicos eram mais propensos de serem aceitos e ministrados dentro das escolas.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024 de 1961, a estrutura educacional do país foi organizada em Primário, Ginásio e Ensino Médio e a Educação Física tornou-se obrigatória em todos os níveis. O esporte, então, passou a ganhar espaço nas aulas de Educação Física e esse processo se iniciou com o Método Desportivo Generalizado que, ao contrário da ginástica de origem europeia, era uma forma de incluir as atividades esportivas e adequá-las aos objetivos e práticas educacionais.

Segundo Darido (2003) na década de 60 o movimento escolanovista está ganhando força e influencia a Educação Física. Entretanto, com o início da ditadura militar, o investimento na Educação Física visando o esporte aumenta bastante como uma forma de estratégia de governo e de influência ideológica. “A frase mais conhecida dessa época é ‘Esporte é saúde’. [...] O esporte é, para essa fase, o objetivo e o conteúdo da Educação Física escolar e estabelece uma nova relação passando de professor-instrutor para professor-treinador.” (DARIDO, 2003, p.3). O enfoque no esporte de alto rendimento se torna maior e o governo procura usá-lo como uma forma de incentivar um comportamento apolítico nos jovens.

Nas décadas de 60 e 70, sofrendo a influência da educação tecnicista e do governo ditatorial, a Educação Física também se volta para formação de mão de obra qualificada e busca o aprimoramento técnico e físico do aluno, se baseando em produtividade e racionalidade.

Através da Educação Física, o governo militar passa a investir na valorização do nacionalismo e na organização de um exército formado por jovens fortes e saudáveis, buscando desmobilizar a oposição. Para melhorar a força de trabalho e contribuir para o “milagre econômico brasileiro” as atividades esportivas também foram consideradas importantes e os laços entre esporte e nacionalismo se estreitaram, como o uso feito pela

campanha da seleção brasileira de futebol na Copa Mundial de 1970. (BRASIL.PCN. 1997)

Com esse estreitamento entre esporte e nacionalismo o objetivo da Educação Física, principalmente a partir da quinta série, também passa a ser o de desenvolver o atleta de alto nível, buscando a descoberta de novos talentos que pudessem competir internacionalmente, representando o Brasil, objetivando transformar o país em uma potência olímpica e esportiva.

No entanto, na década de 80 os resultados desse formato de Educação Física passam a ser questionados, pois o Brasil não se tornou a grande nação olímpica que se esperava, nem aumentou o número de praticantes das atividades físicas. Esses fatores e a ampliação de debates dentro do campo fomentaram novas produções e estudos na área, o que iniciou uma mudança no formato da Educação Física em suas políticas educacionais, onde se passou a priorizar da pré-escola até a quarta série, enfocando o desenvolvimento psicomotor e não mais o esporte de alto nível.

As relações entre Educação Física e sociedade passaram a ser discutidas sob a influência das teorias críticas da educação: questionou-se seu papel e sua dimensão política. Ocorreu então uma mudança de enfoque, tanto no que dizia respeito à natureza da área quanto no que se referia aos seus objetivos, conteúdos e pressupostos pedagógicos de ensino e aprendizagem. No primeiro aspecto, se ampliou a visão de uma área biológica, reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral. No segundo, se abarcaram objetivos educacionais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que pudesse sustentar a atividade intelectual), conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não apenas adestramento) (BRASIL. PCN, 1997, p.21).

Segundo Darido (2012), nesse período, este modelo esportivista passa a ser criticado nos meios acadêmicos, ainda que existisse amplamente no meio escolar. E Educação Física ainda se confundia com a instrução militar, para tanto, não era necessário dominar conhecimentos pedagógicos sobre a mesma, pois bastava ser um ex-praticante. “Ambas as concepções higienista e militarista da Educação Física consideravam a Educação Física como disciplina essencialmente prática, não necessitando, portanto, de uma fundamentação teórica que lhe desse suporte” (DARIDO, 2012. p. 26).

A Constituição Federal de 1988 amplia esses debates e institucionaliza o direito à prática desportiva formal e não formal, incentivando o lazer e destinando recursos para o desporto educacional.

No entanto, a Educação Física Escolar ainda era tratada como atividade e não como disciplina. Houve um período de discussão onde os pressupostos teóricos e o próprio discurso da Educação Física foram motivos de profunda reflexão conceitual e histórica na busca de sua identidade. Afinal, ela não se preocupava mais com a saúde pública, não pretendia ser disciplinadora e nem buscava medalhistas olímpicos, logo ela precisava buscar novos pressupostos dentro do contexto em que vivia. Foram criados cursos de pós-graduação, livros e revistas foram lançados e o número de congressos e eventos similares aumentou na busca para ampliar esse debate.

Segundo os PCN (1997), na década de 90 se observava que as diferentes teorias e concepções sociológicas, psicológicas e filosóficas ampliaram os debates e aproximaram a Educação Física das ciências humanas. Ainda que as teorias tenham vários pontos diferenciados e algumas vezes até discordantes, todas acreditam numa Educação Física que associe as diversas dimensões humanas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 1996, traz a Educação Física como um componente curricular, elevando-a ao nível de disciplina. A LDB diz que a mesma deve se ajustar à faixa etária e às condições dos alunos, além de tornar as aulas facultativas no período da noite. Ao considerar as particularidades do grupo que será trabalhado e permitir que a disciplina se integre ao projeto pedagógico da escola faz com que a Educação Física alcance um novo *locus*.

No entanto, este novo *locus* ainda precisava ser garantido, pois a maioria das discussões já ocorria em nível acadêmico, mas ainda não produzia mudanças significativas nas escolas, pois muitos professores ainda carregavam em si as influências dos períodos anteriores. Ainda que os avanços garantidos pela nova LDB tivessem sido importantes, um caminho ainda deveria ser percorrido entre as universidades e as escolas na busca de uma Educação Física mais coerente com as propostas da época.

Portanto, a disciplina que será introduzida oficialmente nas turmas de PEJA de toda a rede municipal de ensino do Rio de Janeiro em 2019¹², possuía uma longa trajetória marcada por períodos distintos entre si. Se o início da referida disciplina foi militarizado, higienista e eugênico, seu percurso demonstra o quanto ela já se transformou. Precisou se ajustar ao período ditatorial e avançar no esporte de alto

¹² A matriz curricular só inclui a disciplina de Educação Física no PEJA em 2019, porém a mesma já existia na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro desde 2008 em formato de projeto piloto em algumas escolas, o referido projeto piloto será melhor descrito mais adiante no texto.

rendimento, e depois dele, se reestruturar na busca de um caminho que atenda seus alunos e possa trabalhar a conscientização corporal e as especificidades de cada um.

A seguir, serão elencados os documentos que marcaram a Educação Física em sua legalização até o PEJA. Ainda que se perceba que alguns não sejam especificamente ligados a essa modalidade, a cada marco legal alcançado a disciplina foi se constituindo.

3.2 Marcos Legais que constituíram a Educação Física no Programa de Educação de Jovens e Adultos

No capítulo anterior foi possível perceber o quanto a Educação de Jovens e Adultos tem um percurso próprio na luta e conquista de direitos. Mas, se a mesma tem sua história considerada relativamente recente, a da Educação Física no PEJA é ainda mais jovem.

A Educação Física enquanto componente curricular não foi inserida de forma taxativa ou contundente no PEJA. Ela foi sendo conquistada através de brechas e generalizações legais. Pequenos vislumbres que foram percebidos por profissionais e alunos atentos e que, através de muito debate, conseguiram se tornar não apenas um auspicioso desejo, mas se constituir em um componente curricular bem construído e solicitado pela comunidade escolar.

A Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), de 2000, do relator Carlos Roberto Jamil Cury, traz a premissa de um modelo pedagógico próprio, que assegure a adequação dos componentes curriculares, de modo a atender às necessidades próprias desta modalidade. O texto abre um leque de possibilidades para a EJA, dentro de uma perspectiva nacional e busca uma contextualização em relação as suas especificidades.

A Resolução CNE/CEB (BRASIL, 2000) salienta que tanto a Educação Artística como a Educação Física são espaços, que se bem explorados, podem contribuir muito para trabalhar a autoimagem que o aluno traz de si, além da consciência corporal e das habilidades sociais. Ainda sobre estes dois componentes curriculares, a Resolução nos diz que: “Desenvolvidos como práticas sócio-culturais ligadas às dimensões estética e ética do aluno, estes componentes curriculares são constituintes da proposta pedagógica de oferta obrigatória e frequência facultativa.” (BRASIL, 2000). Sendo assim, destaca o quanto a Educação Física pode atuar na discussão sobre a desigualdade e a

discriminação, valorizando a individualidade de cada um, suas possibilidades e perspectivas.

Como modalidade da Educação Básica, a EJA também havia sido normatizada pela LDB nº 9.394/96 e nela, em seu artigo 26, ficou determinado que os currículos tanto da educação infantil, passando pelo ensino fundamental e médio “devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” Nesse mesmo artigo, considera a Educação Física como componente curricular obrigatório da educação básica.

§ 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

VI – que tenha prole. (BRASIL, 1996)

Ao ser considerada, de forma expressa, como um componente curricular da educação básica, a Educação Física conquista, agora de forma legalizada, um espaço entre os saberes escolares e se ampliam os debates sobre a mesma na comunidade escolar e fora dela. Desta forma, tanto a LDB 9394/96, como a Resolução CEB/CNE de 2000, fomentam a discussão e o desejo pela prática da Educação Física na EJA, ainda que esse componente curricular tenha sido considerado de prática facultativa para o aluno.

Esse debate sobre a necessidade e a função da Educação Física dentro da EJA ganha mais força com o fato das escolas da rede municipal de ensino serem orientadas a construir cada uma seu Projeto Político Pedagógico de forma coletiva no início dos anos 2000. A construção do projeto demandava encontros e reuniões que envolvessem toda a comunidade escolar. Esses encontros se davam entre seus pares, o que também ampliou essa discussão sobre a Educação Física.

Além das reuniões em si, a construção coletiva do texto do projeto pedagógico de cada escola preconizava a descrição e análise do perfil dos educandos, sendo este mais um espaço para se observar e ressaltar as especificidades dos alunos da EJA, na época ainda PEJ, uma vez que os mesmos possuem uma bagagem ampla de vivências,

conhecimentos e habilidades que precisam ser consideradas na elaboração e construção de um planejamento.

Na esfera municipal, o Conselho Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, através do Parecer CME/RJ nº 06/2005, abre o precedente para a viabilidade legal da inserção da Educação Física na matriz curricular do PEJA. O referido parecer não apenas altera a denominação do programa de PEJ, Projeto de Educação Juvenil, para PEJA, Programa de Educação de Jovens e Adultos, como também aprova alterações importantes em seu funcionamento e redefine sua matriz curricular quando autoriza a inclusão de outros componentes curriculares, desde que autorizadas pela SME. Ainda que o parecer não trouxesse esta inclusão do componente Educação Física de forma expressa em seu texto, ele instigou ainda mais o debate que vinha ocorrendo entre professores, gestores e alunos sobre o currículo do Programa.

Em 2005, foi realizado o I Encontro de alunos do PEJA e desde então ele tem ocorrido anualmente. Esse evento tem como um de seus objetivos principais dar aos alunos a possibilidade de se expressar e de participar de uma avaliação participativa sobre o desenvolvimento do PEJA em suas escolas.

Na preparação para o Encontro, todos os alunos em suas escolas, trabalharam questões pertinentes ao seu cotidiano discente elencando pontos positivos, negativos, trazendo sugestões e críticas para a construção de um texto coletivo que retratasse a realidade de sua unidade escolar. De forma representativa, com grupos de alunos de cada escola, os textos foram levados às Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) e lá elaboraram uma avaliação regional. Por fim, no dia do Encontro de Alunos, após diversos debates, construíram um relatório final com as principais demandas discutidas pelo grupo. Desta forma, o texto final espelhava as impressões e aspirações dos alunos quanto ao desenvolvimento do PEJA, constituindo-se em um importante objeto para análise e avaliação do mesmo.

Esse texto final se tornou uma importante ferramenta de reflexão tanto para os professores e gestores das unidades escolares, como para os atuantes nas CREs e na SME, além de fonte para reavaliação e replanejamento do Programa. Como era um desejo latente na maioria dos alunos a inclusão da disciplina de Educação Física no programa, esta solicitação se fez presente no texto final. “Na leitura dos relatórios produzidos nas diferentes etapas do Encontro de Alunos, assim como nos debates realizados por ocasião do evento final, era incontestável o desejo dos alunos pela implantação da Educação Física na matriz curricular do PEJA” (CARVALHO, 2011, p. 29).

Sendo assim, atendendo não só a solicitação dos alunos, mas também aos marcos legais já citados, o município do Rio de Janeiro iniciou em 2008 um projeto piloto de inclusão da disciplina de Educação Física no PEJA. A implantação se deu em uma escola de cada uma das dez Coordenadorias Regionais de Educação e pretendia que o crescimento fosse gradativo em direção à totalidade da rede.

Carvalho (2011) explica que a metodologia do projeto piloto foi escolhida para que fosse possível observar e discutir a inclusão da Educação Física em suas finalidades específicas e analisar em pequena escala, levando em consideração as especificidades do programa. Desta forma, a ação poderia ser vivenciada em grupos menores e as alterações que se fizessem necessárias poderiam ser sinalizadas. Do projeto piloto nasceu dois anos depois, com a participação dos professores envolvidos, um material que objetivava nortear as ações pedagógicas da disciplina desenvolvida. E assim surgiu o documento: Orientações Curriculares para o Ensino da Educação Física no PEJA que iria a ser base para o planejamento desse componente curricular.

O resultado da experiência do projeto piloto foi positivo e em uma década o número de escolas contempladas havia triplicado.¹³

Ainda que legalizada através da própria LDB, a Educação Física ainda carecia de implementação pelo governo municipal, e enfim em 2019, foi publicada no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro a Resolução SME/RJ nº 115, que trazia consigo a Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro. Nesta resolução, o componente Educação Física foi incluído na Matriz Curricular de todas as Unidades Escolares da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro que ofereciam o Programa de Educação de Jovens e Adultos, tanto no PEJA I como no PEJA II (PCRJ. 2019, p. 11).

Efetivando em si o acesso à disciplina para essa modalidade, a referida Resolução abre o caminho para a conquista do direito já garantido desde 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases, o que permite que a cada avanço, o próprio PEJA cresça no sentido da importância de se perceber um coletivo, de fortalecer o espírito de luta, além de compreender e situar os sujeitos do PEJA, incluindo nele alunos, professores e gestores, no contexto do direito à educação.

A Circular nº 01 da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (GEJA) do mesmo ano trazia as Orientações sobre a atuação do profissional de Educação Física no

¹³ Fonte: Multirio <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14996-educa%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-no-peja>

Programa de Educação de Jovens e Adultos (PCRJ, Resolução nº 01, 2019). Dentre essas orientações, trazia os critérios para o atendimento às turmas:

- as turmas do PEJA I, blocos I e II, serão atendidas às segundas, terças ou quartas-feiras, de acordo com a organização da escola, com o oferecimento de 02 tempos do componente por turma;
- as turmas de PEJA II serão atendidas às sextas-feiras, em horário alternado com as disciplinas Linguagens Artísticas (bloco I) e Língua Estrangeira (bloco II), perfazendo 02 tempos de aula por turma;
- o atendimento a todas as turmas do PEJA deverá contemplar, preferencialmente, uma turma a cada 02 tempos de aula;
- não sendo possível o atendimento a todas as turmas do PEJA da escola, a prioridade deverá ser dada, tanto no PEJA I quanto no PEJA II, aos alunos do Bloco 2; (PCRJ, 2019).

A Circular tornava obrigatório e quinzenal o Centro de Estudos do professor de Educação Física e a participação do mesmo nas ações de formação continuada oferecidas pela GEJA ou CRE tornava-se imprescindível para a permanência do profissional na modalidade “considerando a importância e a necessidade da contextualização dos conteúdos desenvolvidos de acordo com a realidade do Ensino de Jovens e Adultos no cotidiano escolar” (PCRJ, 2019). A valorização da participação desses profissionais em todas as formações permitiu uma discussão ampla sobre as Orientações Curriculares para o Ensino da Educação Física no PEJA.

A seguir serão abordadas as orientações curriculares de Educação Física no PEJA desde sua implantação até os dias atuais e as intercorrências surgidas no planejamento durante a pandemia.

3.3 Educação Física e o Programa de Educação de Jovens e Adultos: Convivência atual e Currículo

Em 2019, iniciaram-se as aulas de Educação Física nas unidades escolares do Rio de Janeiro que possuíam o PEJA e que tiveram professores da disciplina interessados em atuar na modalidade.

No CIEP Lourenço Flor as aulas contemplaram as turmas de PEJA I e PEJA II. O professor que assumiu a disciplina já havia atuado em turmas de PEJ na década de 80 em uma escola também de periferia.

Segundo dados da Multirio¹⁴, em 2019 havia 137 escolas com a disciplina de Educação Física, envolvendo 123 professores, o que sugere um universo de realidades bastante distinto entre si.

Naquele ano inicial, foram realizados encontros mensais de formação continuada para os professores da disciplina. Dessa forma, tanto os professores que já atuavam há mais tempo no PEJA, como os professores novos no programa puderam trocar impressões e experiências. Esses encontros ao longo do ano revisitaram as Orientações Curriculares de 2010 e também exploraram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O planejamento foi embasado pelo documento construído a partir do projeto piloto, ou seja, as Orientações Curriculares para o Ensino da Educação Física no PEJA, de 2010. No entanto, desde 2016, essas Orientações vinham sendo revisitadas de forma coletiva e participativa, através da troca de experiência entre seus pares. Partindo das discussões dentro das escolas e caminhando de forma representativa até o Nível Central, o documento foi se construindo, onde a proposta inicial “[...] foi o estudo dos documentos e discussões de questões propostas pela GEJA que se pautaram em torno do significado das disciplinas e suas respectivas áreas de estudo; das características do trabalho e dos elementos que poderiam contribuir para a formação dos sujeitos da EJA.” (PCRJ. 2019).

Desta forma, os professores ao longo de 2019 discutiram não apenas as Orientações Curriculares para o PEJA de 2010, como também participaram da revisão desse documento que vinha se constituindo há três anos e revisitava os componentes curriculares em cada um dos eixos estruturantes: Ambiente, Trabalho e Cultura. Como foi um ano inicial e de construção, as questões relacionadas diretamente ao currículo serão tratadas logo a seguir.

Em relação à implantação da disciplina de Educação Física no CIEP Lourenço Flor, o mesmo possuía em 2019 a seguinte composição, demonstrada no quadro abaixo:

Quadro 1 - Matrículas realizadas no PEJA do CIEP Lourenço Flor em 2019

	Turmas	Alunos
PEJA I – B1 1	02	48
PEJA I – B1 2	02	58

¹⁴ Fonte: Multirio <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/14996-educa%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-no-peja>

PEJA II – B1 1	02	71
PEJA II – B1 2	02	62
Total:	08	239

Fonte: SME/RJ, 2020

Logo, em seu ano inicial, a disciplina de Educação Física contemplou cerca de 239 alunos. Esse número pode ser ainda maior, pois o PEJA tem um alto fluxo de alunos, seja por saída dos mesmos, ou pelo próprio caráter do programa que pode ser concluído ao longo do ano, o que gera novas matrículas.

O ano seguinte iniciou com 266 alunos matriculados. No entanto, como já apontado neste trabalho, com a declaração de pandemia por COVID-19, as aulas foram suspensas presencialmente e as escolas municipais do Rio de Janeiro foram fechadas em 16 de março de 2020.

Durante esse período as aulas ficaram em sistema remoto e como dito anteriormente, os alunos acessavam os conteúdos das aulas pela internet, através de redes sociais como *Facebook* e *WhatsApp*, além de vídeos pelo *YouTube*.

Toda essa necessidade de comunicação durante a fase de distanciamento social demonstrou a importância do uso das tecnologias de informação como ferramentas no processo de aprendizagem. As redes sociais foram fundamentais na interação entre alunos e professores, conectando turmas e sendo um canal de comunicação. Aulas foram ministradas à distância, áudio e vídeo aulas foram acessados.

No caso do PEJA, onde vários alunos são idosos, e se encontravam em situação de maior restrição de convivência social por fazerem parte do grupo de risco, além do que, em alguns casos estavam sem ver os próprios familiares, a possibilidade de contato, ainda que remoto, com sua turma ajudava a diminuir a sensação de solidão.

A própria disciplina de Educação Física pode auxiliar esses alunos a se exercitarem, ainda que em casa. A Revista *Epidemiologia e Serviços de Saúde* do Ministério da Saúde em seu artigo “A pandemia da COVID-19 e as mudanças no estilo de vida dos brasileiros adultos: um estudo transversal, 2020”, de autoria de Malta, et al., (2020) indica que, apesar da restrição social ser eficaz em achatar a curva de transmissão do coronavírus, evitando a disseminação da doença, essa medida acarreta mudanças no estilo de vida da população. Essas mudanças afetam de forma diferenciada a saúde física e mental de cada um e podem provocar um aumento no comportamento

sedentário e na alimentação não saudável, além da diminuição na prática de atividades físicas.

Conforme arquivos do CIEP, o planejamento das atividades remotas da disciplina de Educação Física para o PEJA em 2020 constava de atividades físicas de baixa, média e alta intensidade; de exercícios físicos e brincadeiras para fazer com a família; de alongamentos; de atividades de motricidade fina e de brincadeiras recreativas. Essas atividades também buscavam uma melhoria na qualidade de vida e diminuição do sedentarismo dos alunos que se encontravam em distanciamento social.

As atividades eram enviadas através da página do *Facebook* do CIEP e dos grupos de *WhatsApp* das turmas, principalmente em formato de vídeos acessados pelo *YouTube*.

O MCE elaborado pela SME não trouxe atividades específicas da Educação Física. Durante o ano de 2020, o material para o PEJA I na primeira semana de junho apresentou um exercício de respiração e relaxamento, com links para mais técnicas e em outro exemplar convidou os alunos a fazerem movimentos. O material para o PEJA II lançado no final de agosto trazia uma listagem com os principais benefícios de uma caminhada. Dessa forma, cada professor da disciplina que precisou organizar e elaborar suas atividades.

Em 10 de novembro de 2020, houve um retorno presencial apenas para as turmas do PEJA II. No entanto, como o prédio do CIEP não oferecia condições para receber os alunos, as aulas foram ministradas no prédio de outra escola próxima. Os alunos passaram a frequentar presencialmente, porém as aulas se mantinham remotas para todos os que preferissem não retornar. Devido ao aumento do número de casos, as aulas foram suspensas novamente em 16 de dezembro.

Em 2021, ainda sem condições estruturais, o PEJA passou a funcionar em outro prédio que possuía salas ociosas no turno da noite. As turmas ficaram apenas no sistema remoto até maio. Esse retorno para o formato presencial se deu para aqueles alunos que desejaram voltar, sendo mantidas as aulas remotas para o restante da turma.

A seguir serão abordadas as orientações curriculares da disciplina desde sua implantação da matriz curricular do PEJA.

3.3.1 Orientações Curriculares no Programa de Educação de Jovens e Adultos

Como dito anteriormente, no ano de 2019, o PEJA teve seu currículo embasado pelas Orientações Curriculares para o Ensino da Educação Física no PEJA de 2010, além das discussões realizadas nos encontros de formação que também envolviam a BNCC e o documento coletivo que revisitava essas orientações e se construía desde 2016.

Segundo as Orientações Curriculares para o Ensino da Educação Física no PEJA (2010) em seu texto introdutório, os professores são convidados a encarar o programa como um lugar onde o processo ensino aprendizagem ocorra de forma significativa e dinâmica, baseado no diálogo. “Um diálogo que parte de saberes já construídos, porém sem abrir mão da construção de novos e necessários conhecimentos” (PCRJ, 2010).

O documento ressalta a importância da postura docente em demonstrar o quanto a educação vai além de si mesma e pode permitir descortinar a discriminação e negação de direitos a esse grupo. Destaca ainda, o quanto servem para reflexão as temáticas trabalhadas usualmente no PEJA como cultura, identidade, memória e trabalho, e como elas se entrelaçam na vida cotidiana desses alunos e podem possibilitar discussões ricas na conscientização dos mesmos.

Sendo assim, os professores, ainda que principiantes na modalidade, puderam discutir sobre temas fundamentais no PEJA enquanto espaço de transformação social. Sejam eles intrínsecos à modalidade de uma forma geral, como educação permanente, valorização das experiências dos alunos, ou mais específicos, como Educação Física enquanto cultura corporal.

Paulo Freire, através dos conceitos de leitura de mundo e inacabamento do ser humano, converge diretamente para o caráter que precisa existir no PEJA, principalmente quando o autor desafia a todos, cada um desempenhando o seu papel social, a uma reflexão sobre sua parcela de responsabilidade na construção da democracia.

FREIRE (2000) em seu livro *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, ressalta o quanto o exercício constante da compreensão crítica da realidade em que se está inserido é fundamental para uma educação comprometida com a prática transformadora da sociedade. Esta compreensão se dá através da leitura de mundo, feita de forma a exigir constantemente uma postura tanto de denúncia do que precisa de mudança, quanto de anúncio do que ainda precisa ser feito.

No entanto, não devem ser estimuladas denúncias vãs, mas sim, impregnadas de sentido, pois a leitura de mundo realizada de forma metódica colabora na construção

dessa posição, tanto de denunciar, como de anunciar. O autor revela que com o exercício da leitura de mundo no uso de denúncias e anúncios, aprimora-se a própria linguagem e floresce a experiência da suposição e da opinião, mesmo que neste momento inicial essas conjecturas ainda necessitem ganhar embasamento e argumentos.

Com a metodização da curiosidade, a leitura do mundo pode ensejar a ultrapassagem da pura *conjectura* para o *projeto de mundo*. A presença maior de *ingenuidade* que caracteriza a curiosidade no momento da *conjectura* vai cedendo o espaço a uma inquieta e mais segura criticidade que possibilita a superação da pura opinião ou da conjectura pelo projeto de mundo. O projeto é a conjectura que se define com clareza, é o sonho possível a ser viabilizado pela ação política. [...] A denúncia e o anúncio criticamente feitos no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho por que lutamos (FREIRE, 2000, p. 21).

Essa transformação de inocente curiosidade à observação crítica da sua realidade se processa na leitura de mundo, constante e metódica, aonde a conjectura vai sendo suplantada pelo projeto de mundo, pelo sonho, como diz o autor. E esse sonho se pode buscar através da ação política, de um posicionamento crítico e ativo frente a esta realidade injusta.

Ainda segundo Paulo Freire, a partir da leitura de mundo que ocorre através da visão crítica de sua própria realidade, que será possível construir uma leitura da palavra com significado, capaz de instigar uma transformação nesse aluno. Essa leitura da palavra não precisa se imobilizar na alfabetização inicial em si, mas precisa ser compreendida como todo o aprendizado que se tem ao longo da vida.

O autor esclarece que o educador precisa conhecer a leitura de mundo que seus alunos fazem de seu contexto próximo e do maior, do qual fazem parte em sociedade, devendo considerar seu saber vindo das experiências vividas. E numa relação dialógica, instigar no grupo o desejo de repensar sua própria história com base em sua vivência e sua leitura de mundo.

Em outra obra sua, a *Pedagogia da Autonomia* (1996), o autor declara o quanto o ensinar implica em respeito pelos saberes trazidos pelos educandos, mas que para além do respeito, é fundamental discutir com o aluno a relação desses saberes e os conteúdos escolares. Essa discussão pode revelar questões de discriminação e desigualdades sociais que precisam ser refletidas. Ele relata o quanto o educador não pode ser imutável em suas vivências e experiências e como deve ser dinâmica sua ação pedagógica, consciente do seu inacabamento. “Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou

sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1996, p. 26).

Esse inacabamento, esse movimento constante é próprio do ser humano, assim como essa necessidade de ler o mundo. No entanto, esse ler e reler o mundo precisa ser vivido em uma perspectiva dialógica, considerando ainda esse inacabamento, essa mudança permanente.

Neste contexto, que deve valorizar as experiências trazidas por esse aluno, foi que as discussões nos encontros de formação para os professores de Educação Física do PEJA se deram. O tema corporeidade fez parte das discussões na medida em que o corpo precisa ser compreendido como um fenômeno sócio histórico. Camargo, Costa e Carvalho (2021) ressaltam que as competências do corpo não são apenas biológicas, mas compreendem diversos valores e sentidos que são compartilhados e socialmente reconhecidos.

A corporeidade, portanto, pode constituir-se em uma das possibilidades de pensarmos em novas formações curriculares, nas quais estejam presentes amplas noções de conhecimentos, os sentidos que damos à condição humana e os processos educacionais como lugares de encontros, com tudo que cada um traz de seu contexto particular e social. Essas ideias ficam extremamente visíveis na heterogeneidade em que a EJA se constitui: diferentes idades cronológicas, gêneros, saberes, pertencimentos geracionais, habilidades corporais (CAMARGO, COSTA, CARVALHO, 2021, p. 30).

A valorização dos saberes trazidos e a diversidade de sujeitos enriquecem a vida não apenas dos estudantes e alunos do PEJA, mas dos demais participantes da comunidade escolar. Uma vez que, ao propiciar ao aluno a possibilidade de aprender, na perspectiva da cultura corporal do movimento, o seu conhecimento de mundo se ampliará e novas práticas corporais serão incorporadas a sua rotina e conseqüentemente, em seu contexto histórico.

Sendo assim, a Educação Física no PEJA ao longo desse período veio se constituindo, buscando se utilizar de debates e encontros de formação. Em 2020, foi divulgado o Currículo Carioca da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Na disciplina de Educação Física o processo de revisão das Orientações Curriculares buscou ter referências no Guia de Implementação da BNCC.

O documento intitulado Currículo de Educação Física da Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro foi discutido e elaborado por um grupo de professores desde 2012 até

2016. O documento ressalta em seu texto que foi constituído a partir do melhor dos dois documentos:

[...] a tradução das especificidades teóricas, metodológicas e epistemológicas da referida área, em conjunto com as suas especificidades estruturais, didáticas e pedagógicas para uma linguagem que incorpore estas variáveis e que projete a realidade atual deste componente curricular (com pouca tradição de organização curricular) para um cenário próximo, com possibilidades concretas de superação dos problemas apontados (PCRJ, 2020, p. 5).

No entanto, o desafio das atividades remotas se iniciou em 2020 e permaneceu em 2021, logo a disciplina também precisou se adaptar a esse novo formato de ensino. Esse desafio das aulas remotas aconteceu tanto para gestores, professores, como para estudantes.

A Circular da Subsecretaria de Ensino da SME de 26 de outubro de 2020 trouxe orientações para modalidade EJA para o biênio 2020/2021, organizando o ano letivo de 2021. As habilidades priorizadas para o biênio 2020 – 2021 foram divulgadas e novamente os professores se debruçaram sobre o desafio e rediscutiram sobre as habilidades que deveriam planejar.

Neste capítulo foram relacionados a Educação Física, uma breve história desta disciplina, a implantação da mesma no PEJA e as suas orientações curriculares durante a realização deste estudo. Esses temas se entrelaçaram com o intuito de compreender como a disciplina de Educação Física se apresenta ao longo desta pesquisa

O próximo capítulo aborda o campo da memória individual e coletiva e como este tema se constitui importante para o desenvolvimento desta pesquisa.

4. MEMÓRIAS

Cada um que já participou de aulas de Educação Física em algum momento de sua vida possui lembranças sobre as mesmas. As minhas me trazem sentimentos contraditórios, positivos e negativos ao longo da minha trajetória escolar. No então jardim de infância e primário, minhas memórias transbordam de sentimentos felizes em participar das aulas junto com meus colegas, em interagir durante os jogos e brincadeiras e na empolgação das danças e apresentações culturais.

No ginásio, atualmente do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, a escola era de administração militar, e as aulas de educação física valorizavam a iniciação esportiva e a competição. Durante esse período os sentimentos nem sempre foram bons, pois nos esportes de equipe, as lembranças envolviam sensações de impotência, não aceitação e inabilidade. No entanto, de forma paradoxal, surgiam sentimentos de entusiasmo em competir nas modalidades individuais. O Curso de Formação de Professores, atual Ensino Médio, possibilitou a participação em danças e atividades culturais realizadas na disciplina, o que gerou sentimentos de pertencimento ao grupo e o desejo de participar das aulas.

Mas cada pessoa terá sentimentos diferentes envolvidos, considerando sua história de vida, as atividades que foram propostas, suas habilidades, além da aceitação por parte do grupo e de si próprio. Será o reencontro com essas memórias que possibilitará o acesso a essas vivências e fornecerá material para diversas reflexões.

A memória enquanto ramo do conhecimento pode contribuir muito nessa pesquisa. São essas memórias que pretendo acessar. Vivências ocorridas na disciplina e que podem auxiliar a compreender o que os alunos esperam da mesma no momento atual. Como se recordam das aulas de Educação Física e de sua participação nas mesmas. Quais vínculos estabelecem entre as aulas que recordam e as que participam presencialmente, quais sentimentos lhe vieram ao realizar as aulas à distância.

A seguir o tema da memória individual será abordado, na busca de uma reflexão a fim de tecer uma conexão com os assuntos relacionados neste estudo.

4.1 O lembrar de cada um

Rubem Alves, em seu livro *O velho que acordou menino* (2005), declara que “Memória é onde se guardam as coisas do passado”. No caso das aulas de Educação Física no PEJA, esse passado de aulas anteriores a essa modalidade, pode ser bem próximo para os alunos jovens e distante para os adultos e idosos.

O autor segue distinguindo a memória em dois tipos: as memórias sem vida própria e as memórias com vida própria. As memórias sem vida própria, não tem vontade, são imóveis. Ficam paradas, aguardando ser acessadas, e nos informam dados básicos importantes como datas, documentos, itinerários e assuntos aprendidos. De maneira oposta, as memórias com vida própria não são de acesso automático. “São como pássaros em voo. Vão para onde querem. E podemos chamá-las que elas não vêm. Só vêm quando querem. Moram em nós, mas não nos pertencem” (ALVES, 2005, p. 5). São as memórias que podem surgir a partir de uma música, um cheiro, um lugar, uma brincadeira. Essas memórias muitas vezes também se constituíram a partir de percepções e imagens, ficando gravadas e escondidas até serem ativadas por um de nossos sentidos.

Com seu texto poético, Rubem Alves nos faz pensar de forma afetiva nas lembranças. São memórias impregnadas de sentido, de sentimentos, trazem eles consigo alegria ou tristeza. Através das narrativas dos alunos e da reflexão sobre as mesmas que se dará o diálogo entre essas memórias individuais e os referenciais sobre o campo da memória.

Sobre essas narrativas ou arquivos orais, Jacques Le Goff (1992) ressalta abrangem as palavras, expressões faciais e corporais, ampliando e atualizando a noção que se tinha do conceito de documento. Essa área dos documentos históricos que ao longo dos séculos perpassou a transmissão oral, os textos, os achados arqueológicos, os monumentos, se constitui atualmente também com a coleta de arquivos orais. Essas memórias individuais que podem se agrupar de forma coletiva quando encontram eco entre seus pares.

Ao longo da aplicação dos questionários, como será detalhado no próximo capítulo, fica visível como estas memórias que emergem podem ser significativas, sejam estas relatadas ou silenciadas. Uma estudante, durante o seu relato sobre as memórias da escola que se entrelaçavam com lembranças familiares, emocionou-se e precisou de um tempo em silêncio para retomar sua fala. Este acontecimento reforça o que Le Goff nos traz sobre como a narrativa oral abrange as expressões faciais e corporais.

O livro “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada” de Carolina Maria de Jesus (2020) retrata a vida cotidiana de uma mulher que sustenta seus três filhos catando papel em uma favela de São Paulo nos anos 50. Essas histórias foram escritas em um diário pela autora, e apesar de fazerem parte dessas memórias individuais, nos remetem a uma realidade de toda uma parcela da população, demonstrando como as narrativas de uma pessoa também constroem a história coletiva.

Marilena Chauí no seu texto de apresentação do livro “Memória e sociedade: lembranças de velhos”, de Ecléa Bosi (1994), ressalta o que Bosi diz ao comparar a lembrança a um diamante bruto que ainda deve ser lapidado pelo espírito, num trabalho reflexivo e de localização espaço temporal, para que essas lembranças sejam mais do que imagens fugidias. Para que tenham significado, a autora ressalta o quanto o sentimento precisa perpassar essas memórias, numa constante reaparição e não uma repetição dos tempos idos.

A lenda, diz Auerbach, é homogênea e linear; a história, múltipla, heterogênea, contraditória, como os desvãos e largos batentes onde as criaturas se abrigam e se escondem, permanecendo, contudo, no aberto das ruas (... ou, quem sabe, para poder ficar nas ruas...) (CHAUÍ, 1994, p. 29).

Chauí lembra essa multiplicidade e heterogeneidade que compõem a história e o quanto visões de diferentes ângulos podem compô-la e enriquecê-la para os que a desejam conhecer. A autora segue sua apresentação ressaltando como Ecléa Bosi descreve a “substância social da memória”, ou seja, a matéria lembrada. Destaca o quanto essas lembranças tanto podem ser individuais como sociais: [...] “o grupo transmite, retém e reforça as lembranças, mas o recordador, ao trabalhá-las, vai paulatinamente individualizando a memória comunitária e, no que lembra e no como lembra, faz com que fique o que signifique” (CHAUÍ, 1994, p. 30). Ela reforça o caráter social que existe na localização temporal da memória que se repercute no próprio modo do como lembrar.

Em relação ao que desenvolvemos nessa pesquisa, como melhor detalhado no próximo capítulo, observamos que a utilização do grupo focal, um dos instrumentos metodológicos escolhidos, demonstra este caráter social descrito por Chauí. O grupo de estudantes interage e discute suas memórias relacionadas às aulas de educação Física.

Em seguida, trataremos das memórias coletivas e como elas se constituem.

4.2 A memória coletiva

Halbwachs (1990), em seu livro “A memória coletiva”, considera que a memória individual não está inteiramente isolada, pois para que se tenha acesso a essas lembranças, com frequência será necessário se apoiar em lembranças de outrem. “[...] o funcionamento da memória individual não é possível sem esses instrumentos que são as palavras e as ideias, que o indivíduo não inventou e que emprestou de seu meio” (HALBWACHS, 1990, p. 54). O autor segue dizendo que apesar de lembrarmos algo que presenciamos, vivemos ou até mesmo pensamos de forma mais pessoal, ainda assim essa lembrança é limitada no espaço e no tempo. E embora a memória coletiva também possua essa limitação, os limites em si são diferentes, pois tanto podem ser mais restritivos, como mais remotos. Ele define a memória coletiva como uma corrente de pensamento contínuo, com uma continuidade natural e que guarda do passado o que ainda vive ou se mantém vívido na consciência daquele grupo. Diferente da história, que segundo o autor, divide a sequência temporal em diferentes períodos e por vezes interrompe um ciclo e recomeça outro em outra data.

Le Goff (1992) alerta para as formas de manipulação e dominação que podem ocorrer nos grupos sociais através dos registros dessas memórias coletivas. Ele ressalta que enquanto a memória individual pode sofrer manipulações, conscientes ou não, por parte do próprio indivíduo, de seus interesses pessoais, afetos, vergonhas ou censura, a memória coletiva e os seus esquecimentos e silêncios também sofrem manipulações, e são um instrumento de poder para esses mesmos grupos. Segundo Le Goff (1992, p. 426), “a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornarem-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas.”. Ele nos adverte que precisamos trabalhar para que essa memória coletiva tenha função libertadora para o homem e não funcione como mais uma forma de servidão.

Jacques Le Goff (1992) reflete que a memória coletiva é uma das histórias, a outra é a feita pelos historiadores. Onde a memória coletiva “é essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivido desta relação nunca acabada entre o presente e o passado” (LE GOFF, 1992, p. 29). O autor diz ainda que o passado depende do presente, ainda que parcialmente, pois ele é apreendido na atualidade, respondendo aos seus interesses, tornando esse passado também presente. Ele ressalta a

importância do lugar do indivíduo na história, da vida cotidiana no progresso do exercício democrático. O autor se dedica mais ao estudo da memória coletiva do que da memória individual, no entanto, ele ressalta a importância do conceito de memória e como ela vai perpassar diversas áreas como história, antropologia, psicologia, psicofisiologia, neurofisiologia, biologia, psiquiatria e educação.

Ecléa Bosi (1994) também ressalta esse entrelaçamento entre passado e presente quando um ancião acessa suas memórias: “Mas o ancião não sonha quando rememora: desempenha uma função para a qual está maduro, a religiosa função de unir o começo e o fim, de tranquilizar as águas revoltas do presente alargando suas margens.” (BOSI, 1994, p. 33). Desta forma, esse rememorar atualiza o passado e traz significado aos fatos presentes.

Miguel G. Arroyo em seu livro *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: Itinerários pelo direito a uma vida justa* (2021) traz o direito à memória como um direito da humanidade que as escolas não ensinam. O autor destaca que alguns pontos necessitam ser tratados pedagogicamente na desconstrução de identidades e memórias negativas, objetivando construir identidades e memórias positivas. Neste estudo serão destacados a necessidades de centralidade da memória na formação humana e o direito à memória coletiva.

Em relação ao primeiro ponto, Arroyo revela que existem coletivos docentes que buscam realizar projetos que trabalhem esta centralidade da memória na formação, em especial nas aulas de história. No entanto, o autor ressalta que a pedagogia atual, em diversos momentos, tem relação direta com o futuro e o progresso, o que pode levar a uma desconsideração do presente e do passado. O autor critica a história que é transmitida pelos materiais didáticos, onde diversas vezes algumas memórias são ignoradas e outras privilegiadas.

Inventar novas formas pedagógicas de trabalhar a memória até ocultada e marginalizada como uma pedagogia de formação humana das crianças, dos adolescentes, dos jovens e adultos mantidos à margem da memória nacional e lutando por afirmarem-se sujeitos de memórias. De história (ARROYO, 2021, p. 194).

Arroyo cita as escolas da EJA como um espaço onde o trabalho com essas memórias já tem acontecido e ressalta a importância deste momento, ainda que evocar essas lembranças possa ser doloroso. “Trazer as fortes e trágicas memórias por

libertação terá dimensões formadoras positivas de suas identidades. Trazer a memória traz dimensões políticas. Libertadoras” (ARROYO, 2021, p. 195).

O autor ressalta a importância da recuperação da memória coletiva, onde a reconstrução das lembranças é um dos meios de se reconstruir a realidade tanto pessoal, como social e coletiva.

Conforme detalhado no próximo capítulo, foram escolhidos como instrumentos metodológicos para esta pesquisa o questionário, posteriormente estabelecido como entrevista e o grupo focal. As perguntas utilizadas foram redigidas na busca de trazer a memória dos entrevistados lembranças relacionadas à Educação Física em contextos especificados. São perguntas realizadas com o objetivo de estimular respostas livres.

Antecipando um relato realizado no grupo focal, é possível perceber a importância destas memórias, onde o estudante diz: “Tinha muito handebol, muito futebol. Mas no começo de tudo, o professor mandava a gente jogar era handebol. Depois mandava a gente jogar futebol, quando a gente estava cansado de tanto jogar handebol aí ele deixava a gente jogar futebol. Pra interagir com as garotas, fazer aquele time misto, aquela brincadeira...” (35/M). Nesta memória, é possível observar que o professor se utilizava da estratégia de estimular todos a participarem das atividades e como reconhecimento por este entrosamento, os alunos podiam jogar futebol após. Isto incentivava ver o esporte como um momento onde todos podiam participar.

Arroyo evidencia que ao trazer suas memórias individuais, o estudante não se limita à memória pessoal, mas entrelaça fatos de familiares, da vizinhança, enfim de um contexto social mais amplo. Desta forma, o estudante imerge na memória coletiva, no entanto, lidar com tais lembranças exige por parte docente sensibilidade e perícia, exigindo dos currículos de formação:

[...] conhecer, aprofundar os significados políticos, pedagógicos das memórias. Uma das intenções das propostas que trabalham as culturas é trazer a história e a memória dos grupos sociais, raciais e étnicos para descobrirem sua identidade, sua cultura. Coletivas. Para que suas identidades e suas culturas diversas sejam reconhecidas e respeitadas no diálogo intercultural. Inclusive na escola. Especificamente na EJA, espaço de diversidade (ARROYO, 2021, p. 198).

Para trazer as memórias dos estudantes para esta pesquisa, foi feita a escolha de trabalhar com entrevistas com alunos do PEJA. As entrevistas sobre a disciplina pretendem trazer a tona essas memórias individuais e ao escrevê-las, tornar as mesmas acessíveis ao grupo e funcionar como ponto de partida para a reflexão sobre o tema.

No próximo capítulo serão retratados a metodologia utilizada, a abordagem escolhida, os instrumentos metodológicos selecionados, além da análise dos dados obtidos, numa busca de trazer as vozes e memórias dos estudantes do PEJA, entrelaçando o passado e o presente, buscando compreender as expectativas desses alunos sobre a Educação Física no PEJA, tanto nas aulas presenciais, como nas remotas.

5. OS CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo se dá uma apresentação do caminho percorrido, da abordagem escolhida, da metodologia empregada e dos dados que foram coletados ao longo da pesquisa. O questionamento que fez surgir o tema desta dissertação surgiu desde 2019, quando iniciou a Educação Física no PEJA do CIEP onde atuo. Naquele momento, encontrei-me diante das reclamações de alunos citadas anteriormente. As reclamações se davam em momentos informais, como em conversas durante o horário da entrada ou do jantar. Desses diálogos cotidianos escolares emergiu o desejo de buscar responder a pergunta desta pesquisa: qual a perspectiva dos estudantes do PEJA do CIEP Lourenço Flor em relação à prática da Educação Física escolar?

Questionei-me, conversei com colegas e professores daquela e de outras escolas, comecei a traçar linhas de quais seriam, então, as expectativas daqueles alunos. Idealizei entrevistas e aulas gravadas para este estudo. Pois assim como entende MINAYO (2002), percebo que o questionamento e a curiosidade frente ao cotidiano são base de toda atividade de pesquisa.

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática*. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. Toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida. A resposta a este movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais (MINAYO, 2002, p. 16).

Como diz a autora, foi na inserção na vida real, que o tema da pesquisa surgiu. Foi na riqueza de informações dessas trocas coloquiais que se percebeu que compreender o que estes estudantes tinham como expectativa poderia ajudá-los a ver a disciplina de Educação Física de forma mais completa, com toda a gama de conhecimentos e vivências que ela pode despertar.

O questionamento dessa pesquisa surgiu em campo, no contato diário com alunos e professores e foi dessa mesma forma que ela foi planejada. No entanto, o isolamento social devido à pandemia obrigou não só a mim, mas a todos a se reinventarem. Restaurantes e lanchonetes fechadas precisaram começar a trabalhar com

entregas, shoppings e lojas de diversos tipos baixaram as portas e começaram um trabalho de vendas utilizando a internet e as redes sociais. Durante o mês de março de 2020, só deveriam estar abertos mercados, farmácias e restaurantes ou lanchonetes que trabalhassem com entrega, devido à proibição de consumo no local. Os serviços de streaming¹⁵ aumentaram exponencialmente com as pessoas passando muito mais tempo em casa.

Como a pesquisa deve buscar interpretar a realidade, ela precisou se moldar ao “novo normal”¹⁶. E se escolher o caminho metodológico de uma pesquisa já é normalmente difícil e laborioso, fazer esta escolha com tantas variáveis que vão desde um retorno presencial às aulas até a um novo *lockdown*¹⁷, é ainda mais complicado. Escolher qual caminho trilhar nessa busca da produção de conhecimento sobre as vivências do pesquisador e do seu cotidiano, requer o uso da reflexão teórica combinada com a seleção dos instrumentos e técnicas de pesquisa que melhor se adequem ao tema em questão e sua realidade atual.

Devido ao fechamento das escolas em 2020 e um retorno do PEJA em 2021, apenas para os alunos que assim o desejassem, as aulas permaneceram remotas. O retorno às aulas presenciais foi opcional para os alunos e deveria seguir os protocolos sanitários determinados pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

Em 2021, a orientação inicial com relação às aulas do PEJA, foi que retornariam de forma escalonada e seguindo o mesmo Protocolo Sanitário e de Vigilância em Saúde que as Unidades Escolares e Creches Conveniadas da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Seguindo este escalonamento, o PEJA teve seu retorno na Fase 3. Nessa fase, poderiam retornar as turmas de Creche, 6º ao 8º Ano, Educação de Jovens e Adultos e Classe Especial, a partir de 31 de março de 2021.

Porém, de acordo com a Resolução SME nº 250, de 11 de fevereiro de 2021, que regulamenta o retorno das aulas presenciais nas Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino, os componentes curriculares Língua Estrangeira, Artes e

¹⁵ O streaming é a tecnologia de transmissão de dados pela internet, principalmente áudio e vídeo, sem a necessidade de baixar o conteúdo. O arquivo, que pode ser um vídeo ou uma música, é acessado pelo usuário online. (<https://tecnoblog.net/290028/o-que-e-streaming/>)

¹⁶ Expressão que passou a ser utilizada após o início da Pandemia pelo COVID-19, na busca de um novo padrão de normalidade, apesar da continuidade do distanciamento social, do uso de máscara e de álcool gel.

¹⁷ Pode ser traduzido por confinamento. Medida mais rígida imposta pelo Estado ou pela Justiça que não permite a livre circulação dos cidadãos, como forma de restringir a disseminação do vírus durante a Pandemia.

Educação Física foram mantidos, excepcionalmente, de forma remota, observadas as orientações constantes na Resolução SME nº 247/2021.

Desta forma, inicialmente, a disciplina de Educação Física nas turmas do PEJA permaneceu acontecendo de forma remota. Em maio de 2021, as turmas retornaram, já com todos os componentes curriculares. Em junho, novamente todas as atividades presenciais foram suspensas por dez dias, na busca de conter o crescimento no contágio do vírus.

Ao longo do ano, foram retornando professores e alunos que pertenciam ao grupo de risco citado no Decreto Rio nº 47.247 de 13 de março de 2020, que estabelece um conjunto de ações necessárias à redução do contágio pelo COVID-19 – Coronavírus. O retorno foi acontecendo, na medida em que eram vacinados e tomavam a segunda dose.

O ano de 2022 iniciou com o retorno presencial de todos os alunos e professores, mas com as medidas sanitárias permanecendo. Esse movimento do retorno escalonado e até com possibilidade de aula remota desenhou um momento único na história da educação, o que influenciou a escolha da abordagem desta pesquisa, que será detalhada em seguida.

5.1 Abordagem escolhida

Devido a todos esses fatores, a metodologia foi se adaptando ao longo de cada fase da pandemia. O cuidado com a vida e a observação das regras do Protocolo Sanitário são fundamentais e a própria escolha da abordagem precisa respeitar esses cuidados, além de trilhar um caminho de diálogo com o tema estabelecido na pesquisa.

As escolhas e adaptações se fizeram necessárias na preservação da vida de todos. Com o número de casos confirmados aumentando, os cuidados precisaram se redobrar. Segundo o site do governo federal¹⁸ o número de óbitos por COVID-19 no Brasil chegou a 686.521, no entanto, a OMS tem pesquisado casos de subnotificação em todo mundo, o que pode aumentar esse número em até dez vezes mais em alguns países.

Diante deste novo cenário mundial e local, foi feita a opção de utilizar uma abordagem qualitativa articulada com um tratamento quantitativo dos dados, uma vez que não são abordagens antagônicas, mas que se completam. Segundo MINAYO

¹⁸ <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em 06/09/2022

(2002), as duas abordagens não precisam estar em lados opostos, mas podem se complementar, analisando os dados quantitativos obtidos através de uma abordagem interpretativa e qualitativa.

Ainda segundo a autora, o objeto de pesquisa nas Ciências Sociais, especificamente em Educação nesse caso, tem em sua essência ser qualitativo, o que torna essa metodologia mais pertinente para realizar a reconstituição do seu significado. A efervescência e a diversidade da vida diária de cada sujeito é o que compõe a realidade social em que estamos inseridos e essa vivência nem sempre pode ser quantificada, pois responde a questionamentos particulares. A metodologia qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2002, p. 21). Dessa forma, a metodologia qualitativa pode contemplar as singularidades e variáveis do ser humano, ainda que não seja de forma completa ou totalmente satisfatória, mas considerando o seu caráter de subjetividade.

Segundo Tozoni-Reis (2010, p. 8), a pesquisa qualitativa “defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, nos interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los, explicá-los.” Por isso, a importância de buscar interpretar e compreender os dados com os quais trabalhar. Porque, apesar dos números, tabelas e modelos científicos fornecerem dados e auxiliarem a compreender uma realidade, é a interpretação dos mesmos que torna a pesquisa humanizada.

A autora esclarece como a abordagem qualitativa se reafirma como referencial metodológico ao lidar com as questões educacionais e que este comportamento também já vem ocorrendo em relação a autores de ciências exatas e naturais há várias décadas, onde os mesmos têm buscado superar o paradigma mecanicista que predomina na ciência moderna. Ela afirma que a ciência não é um produto acabado em si mesmo, apesar de toda a sua importância para a humanidade, ela ainda tem um caráter processual de “investigação constante e contínuo, carregado de intencionalidades e escolhas, de dúvidas, incertezas e certezas temporárias que fazem avançar a compreensão das coisas e da vida” (TOZONI –REIS, 2010, p. 8).

A pesquisa é uma atividade intencional e complexa na busca de produzir conhecimento para a interpretação da realidade, e precisa de uma metodologia científica adequada, seja ela qualitativa ou quantitativa. Minayo (2002), diz que não há necessidade de as duas abordagens estarem em oposição, pois a diferença entre elas é de

natureza e não de hierarquia. Enquanto a abordagem quantitativa se utiliza de estatística na busca da construção de modelos, muitas vezes recorrentes e exteriores aos sujeitos, a qualitativa procura perscrutar o mundo dos significados. Sendo assim, as duas são complementares entre si.

Todo esse caminhar metodológico é dinâmico e ocorre em tempo real, apesar do planejamento e leituras prévias realizadas, pois não é possível prever quais rotas serão possíveis de se seguir. A pesquisa em educação e em ensino tem características próprias, pois muitas vezes o pesquisador interage diretamente com seu objeto de pesquisa. E ela ocorre ao longo do fazer pedagógico, inserida nele, onde o pesquisador se envolve no processo e tem um papel que vai além de observar.

Nessa pesquisa, são utilizadas fontes da revisão bibliográfica sobre o tema, dialogando com os autores sobre seus textos, de forma interpretativa e buscando relações que auxiliem na construção da Pesquisa. Nela se encontram e se tecem três campos teóricos: a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Física Escolar e a Memória. Esses campos se interligam e são os pilares que fundamentam este texto.

Também são utilizados dados da pesquisa de campo, analisados e interpretados através da Análise de Conteúdo, aonde me ancoro em Laurence Bardin (1977). Segundo Bardin (1977, p. 32), a Análise de Conteúdo é um “método muito empírico, dependente do tipo de ‘fala’ a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo”. A autora segue explicitando que a intenção da Análise de Conteúdo é a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção ou recepção e a mesma recorre a indicadores que podem ou não ser de origem quantitativa. Nesse sentido, essas condições de produção permitem inferências com múltiplas variáveis sejam elas psicológicas do indivíduo emissor, do contexto do local onde se dá a mensagem ou das características sociais e culturais.

A leitura e interpretação dos dados obtidos nesta pesquisa são tratadas com olhar, não apenas da resposta em si, mas daquilo que não foi dito, das pausas, dos olhares, enfim, do que estiver mais profundo e que seja perceptível aos olhos da pesquisadora. A pesquisa assegura o compromisso e o rigor com a metodologia escolhida, com os dados coletados e com os estudantes participantes, buscando ser coerente com a pesquisa e os demais referenciais teóricos usados. Dessa forma, utilizo o conhecimento e experiência acumulados nos meus trinta anos de magistério para buscar descrever e interpretar as respostas à pesquisa de forma que seja possível, como nos diz Bardin (1977, p. 44) “[...] obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição

do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Ainda segundo a autora, a Análise de Conteúdo tem como objeto de estudo a língua em seu aspecto individual e durante o ato da fala. Ela busca trabalhar a fala, ou seja, a prática da língua, realizada por emissores que possam ser identificados. Além da fala, Bardin considera importante o conteúdo do que é dito, suas significações, a forma como é falado e a distribuição destes significados e formas, através da análise de suas categorias.

O instrumento para coleta de dados escolhido é um questionário, através dele que as falas individuais, seus conteúdos, significados e sua forma serão coletados, como nos diz a autora. O questionário é composto por perguntas fechadas e abertas que será detalhado adiante. Em uma etapa subsequente, há o sorteio de oito alunos que responderam ao questionário para participarem de um grupo focal que é gravado como matéria prima do Produto Educacional.

A seguir serão delineados os critérios para a participação dos estudantes nesta pesquisa.

5.2 Cenário e Sujeitos do estudo

Esta pesquisa se iniciou na rotina diária de uma escola pública municipal da cidade do Rio de Janeiro, com as turmas de PEJA, ao longo da inclusão da disciplina de Educação Física em sua grade curricular. Desta forma, a busca pelas respostas também precisou acontecer *in loco*, através da interação com os sujeitos desta pesquisa, utilizando esta condição, a de ser estudante do PEJA na escola em que atuo, como critério, uma vez que a mesma teve a disciplina desde o início da mudança na estrutura curricular em caráter oficial ocorrida em 2019.

É importante ressaltar que em caráter extraoficial os alunos já haviam tido contato com a disciplina de Educação Física através de atividades pontuais desenvolvidas com professores da disciplina lotados na mesma unidade, mas que não atendiam as turmas do PEJA.

Um segundo critério é que os estudantes participantes tenham sido matriculados em 2021 ou em anos anteriores, sendo um critério de exclusão os que se matricularam

pela primeira vez no ano de 2022. O critério de exclusão desses alunos se dá para que seja possível uma visão variada da disciplina de Educação Física que contemple tanto sua inserção na estrutura curricular do PEJA em 2019, como o período em que as aulas ficaram em formato remoto nos anos de 2020 e 2021.

São consideradas para a pesquisa as matrículas realizadas nos anos anteriores ainda que tenham ocorrido entradas e saídas na vida escolar do aluno. Na realidade do PEJA, muitas vezes o aluno se matricula e precisa parar seus estudos por diversos motivos e retorna no mesmo ano ou em anos subsequentes. Como esta pesquisa pretende compreender qual a expectativa desses estudantes em relação à disciplina de Educação Física no PEJA, o fato da matrícula ser de 2021 ou anos anteriores é uma condição necessária, pois eles terão tido contato com a disciplina em seu formato presencial em 2019 e início de 2020, em seu formato virtual em 2020 e 2021 e novamente em seu formato presencial no final de 2021 e no ano de 2022. Essa multiplicidade de visões e experiências possibilita uma coleta de dados mais variada.

Como critério de representatividade, são escolhidos alunos de todas as turmas para a participação no questionário, desde que tenham sido contemplados no critério anterior de terem se matriculado em 2021 ou anos anteriores. A quantidade de alunos para responderem ao questionário é determinada pela recorrência das respostas.

O critério para a participação do grupo focal é o de ter respondido ao questionário e ser um dos oito sorteados. O sorteio é uma forma de escolha imparcial e sendo assim, deixará os entrevistados mais confortáveis e descontraídos para participarem.

São estes estudantes do PEJA os sujeitos deste estudo. A pesquisa se ancora em suas impressões, opiniões, sugestões, memórias e expectativas. Em seguida será detalhada a análise dos documentos, o perfil dos entrevistados e os dados coletados.

5.2.1 Análise documental

Inicialmente, a pesquisa em campo se deu no âmbito documental, num levantamento dos dados dos alunos que estão matriculados na referida escola desde 2021 ou em anos anteriores. Para isto, é preciso ter acesso aos documentos relativos à matrícula destes alunos, tais como a ficha de matrícula, o registro de classe e a listagem de alunos matriculados nos anos escolares determinados.

As fontes documentais são de grande importância para a atividade de pesquisa, especialmente no ambiente escolar, onde as lembranças estão muitas vezes relacionadas ao nome do professor da turma e nem sempre ao ano de escolaridade em que o aluno se encontrava.

A leitura e análise dos documentos citados permite identificar os alunos e visualizar uma linha de tempo da sua vida escolar após a matrícula no PEJA. Permite saber o ano em que foram matriculados, se houve saída desse aluno por transferência, necessidade de trabalho ou abandono escolar. Também é possível identificar os alunos que saíram por algum motivo, e depois retornaram ao PEJA.

Durante a realização da pesquisa havia cento e sessenta e três alunos matriculados na unidade escolar. Desse total, cinquenta e um alunos haviam se matriculado em 2021 ou anos anteriores e desses, seis eram pessoas com deficiência.

Nesta análise é possível perceber que vários dos estudantes atuais já se matricularam, saíram da escola e tiveram retorno ao PEJA ao longo dos anos. Este movimento de entrada e saída acontece reiteradamente, o que leva alunos que poderiam concluir seus estudos em quatro anos a levarem muito mais tempo.

Essas movimentações escolares são frequentes no grupo de estudantes do PEJA e acontece em diversas escolas. Os motivos são variados, como mudança de local de moradia, ou do local de trabalho, alteração do horário de trabalho e em alguns casos o motivo não é exposto pelo aluno.

É possível perceber que as movimentações escolares de entrada e saída da escola são constantes, como é exposto no quadro a seguir, a partir da vida escolar dos cinquenta e um alunos.

Quadro: 2 - Entradas e saídas do PEJA – matrículas - movimentação

Sexo	Faixa etária	Matrículas realizadas em:			Saída e retorno			
		2020 ou 2021	2019	2018 ou antes	Não teve	1x	2x	3x ou +
F	16 a 30	13	7	-	11	5	4	-
M	16 a 30	5	5	1	6	2	2	1
F	31 a 50	1	5	1	3	1	2	1
M	31 a 50	2	-	2	2	1	-	1
F	51 ou mais	1	2	2	1	2	1	1
M	51 ou mais	2	2	-	2	2	-	-

Fonte: SME/RJ, 2022

É possível visualizar que seis estudantes tiveram sua matrícula inicial no ano de 2018 ou em anos anteriores, como o caso da aluna que se matriculou em 2016, precisou sair e retornar quatro vezes para a escola.

Este quadro deixa visível como a vida escolar desses alunos tem um grande número de interrupções. Dentre os estudantes que já precisaram interromper seus estudos seja uma ou mais vezes, temos vinte e seis alunos, o que representa um percentual de 51%.

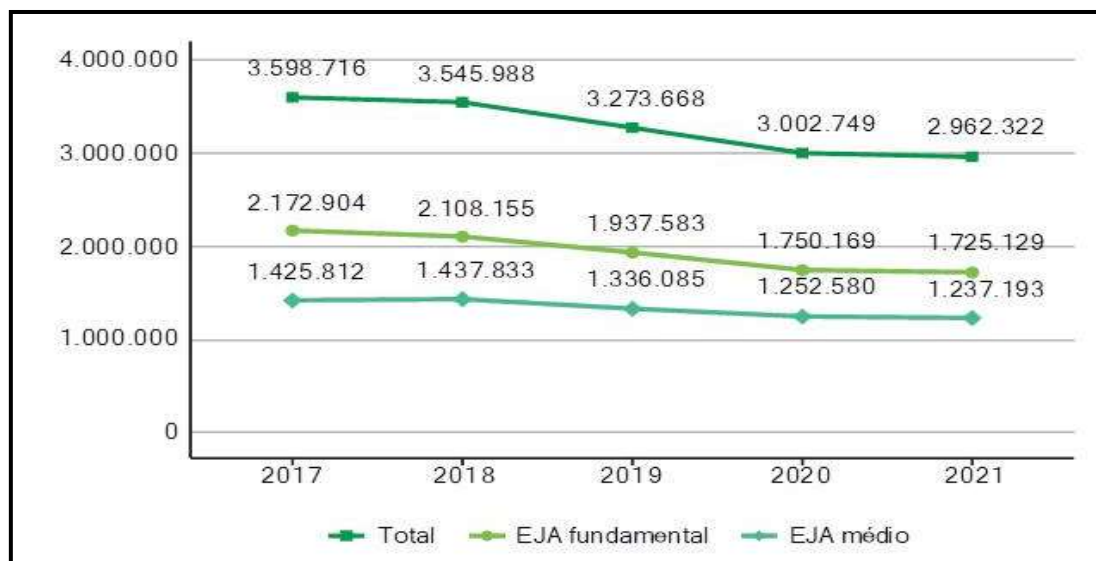
Essas idas e vindas dos educandos comprometem o fluxo regular de seus estudos, e em alguns casos, contribuem para que o aluno desista, pois não consegue criar laços de amizade com sua turma. Na busca de minimizar essas saídas, são realizadas ações pela escola de busca a estes estudantes, através do uso do telefone e endereço disponibilizados na ficha de matrícula. No entanto, em vários casos, a comunicação não se estabelece, pois os contatos se alteraram.

De acordo com os documentos pesquisados, alguns alunos se matriculam ao longo do ano, porém não frequentam as aulas, sendo excluídos por evasão escolar. Nos registros da unidade escolar estão anotadas as tentativas de contato com esses estudantes, no entanto, na maioria das vezes elas são infrutíferas. Muitos contatos telefônicos não se concluem ou caem no serviço de caixa postal. As cartas enviadas também não costumam ter resposta, contudo, quando apresentam retorno, a informação obtida é de que ao se encaminhar a escola para justificar as faltas, na maioria das vezes, o aluno retorna às aulas.

Não existe um número de vezes estipulado legalmente para que o aluno possa sair e ser reconduzido para a própria escola. O que se faz necessário é um movimento constante das unidades escolares de buscar contato com estes alunos para que eles não abandonem seus estudos. Essa busca muitas vezes é frustrada em virtude da dificuldade relatada de comunicação com estes alunos.

De acordo com o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2021 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) entre os anos de 2017 e 2021 houve uma diminuição no número de matrículas na EJA em nosso país “O número de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) diminuiu 1,3%, chegando a 3 milhões em 2021. Essa queda no último ano ocorreu de forma similar nas matrículas da EJA de nível fundamental e de nível médio, que demonstraram redução de 1,4% e 1,2%, respectivamente.” (BRASIL, 2021, p. 30).

Gráfico: 1 - Número de matrículas na EJA – Brasil – 2017 - 2021



Fonte: DEED/INEP, 2022.

Como demonstrado no gráfico, a maior queda no número de matrículas na EJA se situa entre os anos de 2018 e 2020. Entre os anos de 2020 e 2021 percebe-se uma diminuição bem menor. No entanto, esse número pode não ter se alterado em virtude do Parecer número 15, do CNE em seu Conselho Pleno, aprovado em 6 de outubro de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante a pandemia, entre elas em seu Artigo 4º:

Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Educação Básica, e observando-se que a legislação educacional (LDB, art. 23) e a BNCC admitem diferentes critérios e formas de organização da trajetória escolar, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pela pandemia pode ser efetivada no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um continuum curricular de 2 (duas) séries ou anos escolares contínuos, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020, p. 6).

De acordo com o Parecer citado acima, foi permitido que as instituições e redes escolares, privadas, públicas, confessionais ou comunitárias organizassem os anos letivos de 2020 e 2021 em um biênio letivo, através da adoção de um *continuum* curricular. Desta forma, os alunos ao final de 2020 foram aprovados, pois o ano letivo teve continuidade em 2021.

Na rede municipal do Rio de Janeiro, conforme o Parecer citado, não houve reprovação e as frequências foram computadas através das interações virtuais, entrega de trabalhos e atividades da apostila. Sendo assim, o número de alunos com saída por abandono escolar ou por necessidade de trabalhar foi inexistente.

O fato da contagem de frequência ter sido por interação virtual, pode ter postergado uma realidade de saída destes educandos que poderia ter sido maior, caso não houvesse acontecido o biênio letivo. Os números do gráfico 1 são preocupantes, uma vez que não demonstram um aumento no número das matrículas, mas demonstram uma queda nesta quantidade. Sendo assim, havia em 2021 um número menor de matrículas ativas na data de captação de informações para o Censo escolar, que costuma acontecer no mês de maio.

Com relação à faixa etária e ao sexo, entre os estudantes que estão no critério desta pesquisa, trinta e um são jovens e adultos até trinta anos, correspondendo a 61%. Essa porcentagem reflete o cenário nacional de que alunos com menos de 30 anos representam 53,5% das matrículas, segundo dados do Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica de 2021 do INEP (BRASIL, 2021, p. 31). Assim como, dos cinquenta e um estudantes dentro dos critérios desta pesquisa, vinte são do sexo feminino e possuem até trinta anos, o que representa 41%, e o Resumo Técnico citado, demonstra que os alunos do sexo masculino que são maioria e representam 53,5% das matrículas.

Este panorama do perfil dos discentes do CIEP Lourenço Flor pode ser inicialmente detalhado através do uso de fontes documentais, o que demonstra como estas fontes são importantes para a pesquisa. A seguir será detalhada a organização e análise dos dados coletados nesta pesquisa.

5.2.2. O questionário e o Grupo Focal

O questionário é estruturado com quarenta e quatro perguntas entre abertas e fechadas. Este instrumento é aplicado aos estudantes que se encontram dentro dos critérios já estabelecidos, procurando conhecer estes alunos, sua trajetória escolar, suas expectativas e memórias sobre a disciplina de Educação Física no PEJA e durante o período de isolamento social.

As perguntas abertas são elaboradas com o objetivo de transitar pela reconstrução das memórias dos entrevistados em relação às suas aulas de Educação Física nas escolas anteriores, das expectativas que tinham com a implantação da disciplina no PEJA e das aulas durante o período da pandemia de COVID-19.

Ainda que, enquanto instrumento metodológico da pesquisa, o questionário tenha algumas limitações, ele permite um alcance maior de entrevistados e funciona

como o alicerce de uma entrevista estruturada. Posteriormente, será detalhada a alteração em seu formato de aplicação. Essa alteração se dá após a testagem do mesmo em uma amostra da população pesquisada.

As perguntas são distribuídas em blocos. Num primeiro momento as perguntas são relativas ao perfil dos entrevistados e seu propósito ao se matricular no PEJA. Conhecer o público que faz parte dessa modalidade e seus motivos em cursá-la embasam as outras informações que são obtidas e localiza o entrevistado em seu lugar de fala.

No segundo segmento do questionário as perguntas se relacionam à escola anterior, a participação dos estudantes nas aulas de Educação Física e buscam revisitar suas lembranças e sentimentos em relação às mesmas.

O terceiro grupo de perguntas se destina aos alunos que estavam matriculados em 2019 e que participaram da implantação da disciplina Educação Física. São subdivididas em questões relativas às expectativas, memórias e sentimentos dos estudantes em relação ao momento que viveram antes do início das aulas da disciplina no PEJA e também no período vivenciado por eles onde as aulas já estavam acontecendo.

No quarto bloco, as perguntas aludem ao período pandêmico nos anos 2020 e 2021, buscando conhecer como se deu o acesso virtual dos alunos, suas lembranças sobre as aulas em formato remoto e sobre a disciplina Educação Física no mesmo formato. E por fim, a última parte é relativa às expectativas futuras em relação à disciplina.

O questionário é aplicado em quarenta, dos cinquenta e um estudantes que estavam dentro dos critérios, deste total, há um aluno com deficiência. Este número de quarenta alunos entrevistados se dá pela recorrência das respostas.

São convidados a participar alunos de todas as turmas, sendo respeitado o desejo de participação ou não na pesquisa. Inicialmente, o questionário é aplicado na turma do PEJA I – bloco 1, de alfabetização, o que gera a necessidade da pesquisadora ser a escriba das respostas que são realizadas oralmente. Os estudantes ainda estão na fase inicial da alfabetização, sendo assim, a aplicação do questionário se dá de forma oral e com a pesquisadora como transcritora, o que possibilita que os entrevistados se sintam mais à vontade, gerando respostas eloquentes, sem a barreira da escrita.

A turma seguinte foi a do PEJA I – bloco 2. Os estudantes solicitam que a pesquisadora também transcreva as suas respostas orais. Os entrevistados alegam que

podem responder de forma mais ampla e natural senão houver a necessidade da escrita. O movimento da pesquisadora ser escriba se repete em todas as turmas, sempre por solicitação dos entrevistados.

Ao discutir este fato com os professores e o orientador do PEJA é relatado por eles que a escola está realizando um projeto neste ano de reagrupamento, inclusive em alfabetização, pois existem alunos com dificuldades e insegurança no que se refere à leitura e escrita em todas as turmas.

Com a pandemia e as aulas remotas, os alunos não conseguiram acompanhar as habilidades que eram desenvolvidas e muitos deles não conseguiam acessar as aulas tanto por desconhecimento do uso de aplicativos e redes sociais, quanto pela própria dificuldade do acesso em si, seja por falta do computador ou do smartphone. Os professores relatam que os alunos ainda se sentem inseguros em relação à leitura e escrita, dizendo ainda que ao responderem oralmente, ficarão mais espontâneos e naturais.

Essa insegurança em relação à leitura e escrita, também é relatada relacionada às outras disciplinas. Este déficit em relação às habilidades desenvolvidas se torna mais evidente no caso dos alunos que já tinham alguma dificuldade e estavam matriculados em 2020 e 2021 participando, portanto, do biênio letivo autorizado pelo já citado Parecer 15, do CNE (BRASIL, 2020).

Diante dessa realidade encontrada e mediante as adaptações necessárias, o questionário é adequado para uma entrevista estruturada individual, pois segundo Bauer e Gaskell (2015, p. 73), a entrevista deve ter seu conteúdo mais abrangente estruturado pelas questões da pesquisa. Sendo assim, as perguntas abertas são aplicadas como um “convite ao entrevistado para falar longamente, com suas palavras e com tempo para refletir” (BAUER; GASKELL, 2015, p. 73). A entrevistadora tem a possibilidade de obter mais esclarecimentos e acréscimos sempre que necessário em cada um dos pontos importantes.

A pesquisa segue precisando constantemente alterar a ordem das turmas participantes devido a diversos afastamentos dos professores e alunos que contraíram o vírus da COVID-19. Dos dez professores que atuam à noite, cinco contraíram o vírus.

A alteração na forma de como acontece a aplicação do questionário, permite que a pesquisadora tenha um contato mais próximo com todos estes sujeitos do PEJA. Sendo assim, a interação se dá por meio de conversa, com um propósito específico, mas

de um modo que possibilita a observação de um maior número de subjetividades, como expressões e comentários que estão sendo anotados.

São momentos de muito aprendizado sobre as memórias de suas vivências escolares anteriores, suas experiências com a disciplina Educação Física e suas percepções sobre os formatos que a disciplina se apresentou antes, durante e após a pandemia, contribuindo para que a pesquisa possa obter dados tanto objetivos, quanto subjetivos.

Do total de respondentes ao questionário, são sorteados oito para participarem do grupo focal, pois segundo Bauer e Gaskell (2015), o número de integrantes em um grupo focal tradicional é de seis a oito pessoas, num ambiente confortável, sentados de forma que possam se olhar, por um tempo de uma a duas horas.

Desta forma, o auditório da unidade escolar é escolhido como ambiente ideal por ser amplo, iluminado e permitir que os alunos possam interagir e se olhar enquanto falam sobre o tema.

Segundo Bauer e Gaskell (2015, p. 75) a entrevista em grupo ou o chamado grupo focal tem como objetivo “estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas no grupo dizem. [...] é mais que a soma das partes: ele se torna uma entidade em si mesma”.

Para o grupo focal o conteúdo é estruturado pelas questões da pesquisa num tópico guia, dividido em blocos que permitam aos participantes falarem livremente sobre suas experiências pessoais. Segundo Bauer e Gaskell (2015, p. 73), a pesquisa “é um processo social, uma interação ou empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. [...] uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas”. Os autores seguem dizendo que tanto o entrevistador como os entrevistados estão envolvidos na produção de conhecimento, ainda que de diferentes formas. E por acreditar que enquanto pesquisadora, o ato de aprender será ainda maior que o de ensinar, pois será através da interação dos entrevistados que o conhecimento dar-se-á, que o grupo focal é gravado para ser utilizado como base do Produto Educacional.

Tanto o questionário, como o Grupo Focal são escolhidos para esta pesquisa por serem instrumentos metodológicos que se complementam e auxiliam o delinear e a construção deste estudo.

Durante a leitura do material coletado através dos instrumentos metodológicos escolhidos, tanto em formato escrito como em vídeo, ou seja, durante a leitura

‘flutuante’, como nos diz Laurence Bardin (2009), é estabelecido um primeiro contato com o conteúdo. Bardin utiliza a expressão leitura flutuante para o momento em que o pesquisador analisa e conhece seus dados “deixando-se invadir por impressões e orientações” (2009, p. 122).

Nesta fase de pré-análise, os vídeos são assistidos, os questionários revisitados, e o caminho escolhido é o da organização dos dados coletados em três blocos que se entrelaçam e conversam entre si. A divisão se faz numa proposta de tornar a interpretação dos dados mais didática, mas ainda assim essa perspectiva não pretende ser cirúrgica ou indutiva.

Inicialmente são observadas as questões relativas ao perfil e aos motivos de se matricular no PEJA. O desenho do perfil se dá de forma preliminar, pois transpassa e auxilia na interpretação de todos os blocos, sendo assim, não forma um bloco específico para análise. Os dados documentais servem de base, em conjunto com os dados obtidos através do questionário e do grupo focal, para a construção do referido perfil dos estudantes.

Miguel G. Arroyo (2021) considera o direito à memória como um direito humano pouco trabalhado nas escolas, seja a memória individual ou a coletiva. Ele reflete sobre a importância de se valorizar a história pessoal de cada estudante e não apenas dos grandes nomes históricos. O autor ressalta, ainda, o trabalho sobre os lugares da memória e sua relação com os sujeitos.

Arroyo enfatiza como um trabalho sobre a memória, se bem conduzido, pode ser uma forma de reeducar o olhar de alunos e professores buscando trazer um novo significado para o passado e o presente.

Abrir espaços nos currículos de formação dos mestres e dos educandos para que esse direito à memória, para que o direito a suas memórias humanas e inumanas encontre centralidade nas áreas dos currículos. Que o direito a memórias e as suas memórias humanas seja reconhecido como direito a sua formação humana. Humanos valores, humanas memórias que nos humanizam (ARROYO, 2021, p. 219).

O autor ressalta como a memória toca a parte mais íntima e pessoal de cada um. E este estudo se utiliza da memória dos entrevistados em todos os seus blocos. O primeiro bloco traz as lembranças da escola anterior, de forma mais específica, das aulas da disciplina de Educação Física. O segundo bloco trata das expectativas da implantação oficial da disciplina no ano de 2019 e o último bloco se propõe a tratar das

memórias, sentimentos e vivências do período relativo à Pandemia do COVID-19. Cada bloco é delineado conforme os dados são interpretados ao longo do texto.

A partir da pré-análise das respostas obtidas e com base na Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2009) são construídas as categorias temáticas. Das palavras ou expressões que mais aparecem nas respostas são organizadas as categorias temáticas e subcategorias.

Seccionar as respostas em palavras permite uma visão mais clara e organizada, no entanto não consegue transmitir a riqueza de expressões e subjetividades presentes em cada diálogo. Alguns exemplos são escolhidos justamente na busca de trazer esta miríade de sentimentos e vivências que surgem durante as entrevistas.

Bardin diz que se a fase de pré-análise for concluída de forma conveniente, a fase da análise do material se torna apenas uma “aplicação sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 2009, p. 127) Desta forma, a organização e escolha destes indicadores se torna ainda mais essencial e a estruturação em blocos se confirma como caminho a ser escolhido.

A organização dos dados coletados neste formato busca analisá-los a luz do conhecimento e experiência da pesquisadora e do referencial teórico utilizado pela mesma, trazendo dados quantitativos e qualitativos importantes para que se desenhe o campo de estudo onde a pesquisa se dá.

Maria Cecília de Souza Minayo (2002) nos diz que a abordagem qualitativa responde a questões muito particulares, se preocupando com um nível de realidade que não pode ser quantificado, uma vez que trabalha com um universo de motivos, atitudes, valores e significados que correspondem a um espaço mais profundo das relações. Este universo explicitado por Minayo se torna mais evidente à medida que a interação com os entrevistados acontece, aumentando a confiança entre as partes, para que o assunto em questão se desenvolva de maneira mais natural.

Parafraseando a autora, ao navegar nestas águas mais profundas das relações expostas pela abordagem qualitativa, são selecionadas as perguntas do questionário que mais se adequam à organização da interpretação dos dados e elas são sistematizadas nos três blocos. Ainda que o instrumento organizado apresente outras perguntas que constituam material para analisar, para fins desta pesquisa, são utilizadas apenas as elencadas como suficientes para a análise das lembranças e expectativas relativas às aulas de Educação Física na escola anterior, sua implantação no PEJA e durante o período da pandemia em 2020 e 2021.

Os dados obtidos durante os diálogos na aplicação dos questionários com os estudantes são relacionados aos que já haviam sido analisados em formato documental. Durante a análise dos documentos foram percebidas lacunas na vida escolar de alguns alunos e o questionário traz perguntas sobre os motivos de terem se matriculado no PEJA. Os resultados obtidos seguem no quadro abaixo.

Quadro 3 - Motivos para os alunos se matricularem no PEJA

	Sexo		Faixa Etária		
	F	M	16 a 30	31 a 50	51 ou mais
A escola do dia me transferiu para a noite	5	4	9	-	-
Parei de estudar porque precisei trabalhar e voltei no PEJA	2	6	2	3	3
Parei de estudar para ajudar em casa e voltei no PEJA	1	-	1	-	-
Parei de estudar porque virei mãe/pai e voltei no PEJA	10	-	7	3	-
Parei de estudar por que me mudei e voltei no PEJA	2	-	1	-	1
Parei de estudar por que quis e voltei no PEJA	4	1	4	1	-
Nunca tinha estudado e comecei no PEJA	3	2	-	1	4

Fonte: O Autor, 2022.

Neste quadro é possível perceber que dos estudantes participantes da pesquisa, a maioria são mulheres, sendo elas vinte e sete do total de quarenta entrevistados. Destas, dezessete têm entre 16 e 30 anos. Durante a pesquisa, é possível constatar que muitas precisaram desistir de seus estudos por terem engravidado ou para ajudarem em casa com os irmãos.

O motivo mais citado para a interrupção dos estudos e o retorno no PEJA é a maternidade, especialmente entre as alunas na faixa etária de 16 a 30 anos. Já a segunda causa mais citada é ter sido transferido para o turno da noite pela escola do diurno.

Essa transferência ocorre em virtude da já citada Portaria E/SUBE/CED nº 03 de 5 de novembro de 2009 que estabelece os critérios para a organização de turmas nas

escolas da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro. Ela torna obrigatória a mudança de modalidade para a EJA para os estudantes matriculados na rede que completarem 17 anos no decorrer do ano letivo. No entanto, como nem todas as escolas possuem o PEJA, o que acontece na prática, é uma mudança de modalidade e de unidade escolar. Essa mudança envolve, em alguns casos, estar matriculado em uma escola em bairro diferente da residência do aluno.

Dos oito alunos que interromperam seus estudos para poderem trabalhar, percebemos que entre os respondentes, o número maior é de homens, sendo estes seis. No entanto, nenhum relatou que parou de estudar devido à paternidade, ainda que tenham declarado já serem pais na pesquisa.

Das mulheres entrevistadas percebe-se, com frequência, a descrição de uma estrutura familiar que expressa uma realidade vista na rotina do PEJA, onde a mulher é a responsável pela família, sendo a maioria já avós e responsáveis por mais uma geração.

Dos cinco alunos que alegaram tanto terem interrompido os estudos, quanto terem retornado no PEJA por vontade própria, foi possível perceber que ainda que dois demonstrem certa indiferença à situação, os outros três deixam transparecer um certo saudosismo, uma pausa na fala. Como a aluna de trinta e cinco anos, que ao ser questionada sobre o porquê de ter tido o desejo de parar de estudar, respondeu “Porque eu quis mesmo. Fui eu que quis”, mas manteve um olhar distante e nostálgico. Como lidar com memórias sempre evoca também momentos felizes, tristes e saudosos, pesquisadora e entrevistada ficaram em silêncio durante alguns minutos. A entrevistadora perguntou se ela gostaria de continuar e ela falou que sim, pois gosta muito de estar estudando e deseja concluir o ensino fundamental este ano.

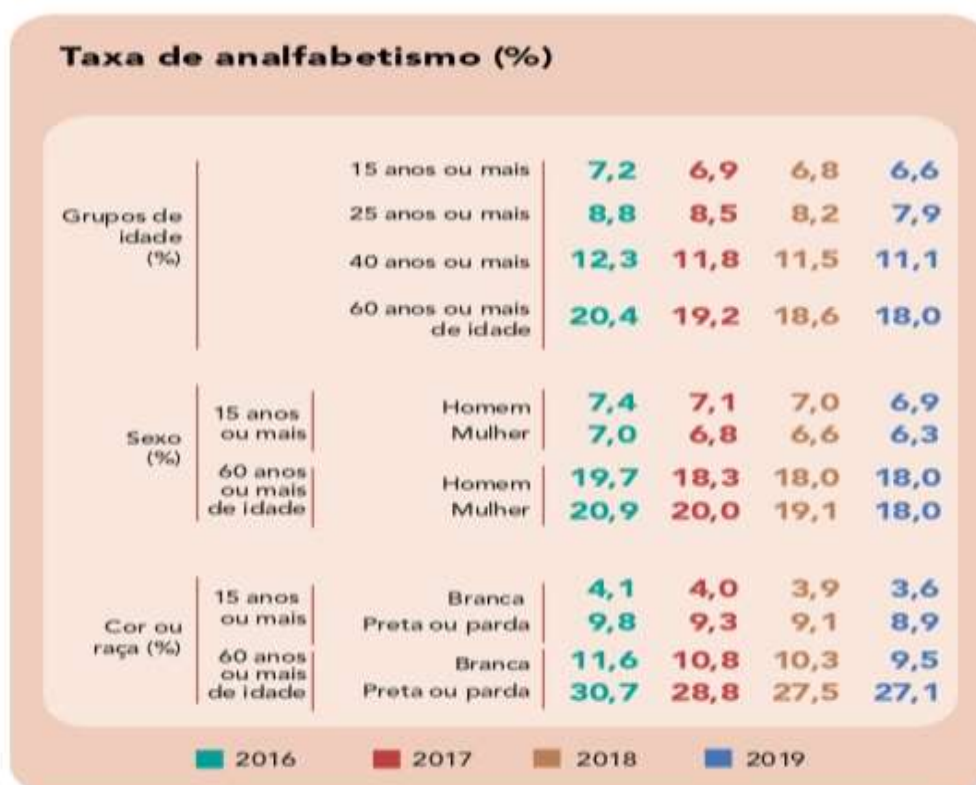
Entre os entrevistados que nunca estudaram percebe-se que a idade se inicia no grupo de 31 a 50 anos, e no caso deste estudo, a aluna mais nova entre os que não tiveram acesso a escola, possui 50 anos. Do total de entrevistados, cinco não tiveram acesso à escola, totalizando 12,5%. Esse número é bastante expressivo e requer reflexão sobre este desafio que precisa ser vencido.

O IBGE, através da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2019, busca descrever o panorama educacional da população do Brasil. Em 2020, foram divulgados os resultados do questionário anual com referência no segundo trimestre de 2019, além de comparações com os resultados do mesmo trimestre dos anos de 2016 a 2018.

A PNAD Contínua revela que em 2019, onze milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade eram analfabetas, correspondendo a uma taxa de analfabetismo de 6,6%. Ainda que o estudo demonstre uma redução de 0,2 pontos percentuais em relação a 2018, o número de pessoas não alfabetizadas ainda é muito expressivo.

No entanto, a PNAD Contínua aponta que em nosso país, o analfabetismo está relacionado diretamente à idade. “Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. Em 2019, eram quase 6 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, o que equivale a uma taxa de analfabetismo de 18,0% para esse grupo etário.” (IBGE. 2020, p. 2).

Gráfico 2 - Taxa de Analfabetismo no Brasil - 2016 a 2019 - PNAD Contínua



Fonte: IBGE, 2022. Nota: As diferenças entre 2018 e 2019 e entre 2016 e 2019 são significativas ao nível de confiança de 95%, para todas as categorias.

A PNAD Contínua evidencia que a taxa de analfabetismo vai diminuindo conforme vão sendo acrescentados os dados dos grupos etários mais novos. Conforme expresso no gráfico acima a taxa diminuiu para 11,1% entre os adultos com quarenta anos ou mais. Possivelmente, a diminuição da taxa de analfabetismo entre as gerações mais novas, principalmente antes dos quinze anos, se reflete na maior oferta de acesso à educação a este grupo populacional.

Relacionando os dados da PNAD Contínua com a presente pesquisa, ao transferir os dados relacionados à taxa de analfabetismo nacional entre adultos com quarenta anos ou mais de 11,1% e os dados obtidos através dos estudantes que responderam ao questionário que possuem cinquenta anos ou mais, que se reflete em 12,5%, observa-se que o dado do envelhecimento do grupo populacional continua sendo um fator de aumento na proporção de analfabetos.

Dos entrevistados que afirmam não ter estudado antes, um caso chama a atenção. Uma estudante de 63 anos, que relata nunca ter sido matriculada em uma escola, pois mudou-se para o interior com a família para uma área rural e naquela localidade não havia escola. Ela conta que aos vinte e três anos quando já trabalhava como doméstica, a sua patroa a convidou para assistir a algumas de suas aulas à noite, uma vez que era professora. A aluna fala que ainda que nunca tenha sido oficialmente matriculada na escola, aquele foi o seu primeiro contato com o ambiente escolar.

O estudo também traz em si a grande diversidade de faixas etárias que existe no PEJA. Dos estudantes que respondem ao questionário a mais nova tem 16 anos e o mais idoso 70 anos. Este cenário é rico em experiências e trocas, mas também é desafiador, sobretudo quando a disciplina em questão é a Educação Física, o que envolve atividades físicas e limites corporais.

Tanto os dados relacionados ao grupo focal, como os da entrevista são organizados nos quadros que seguem, através do uso da análise categorial-temática. A organização se estruturou mantendo a ordem dos blocos de perguntas para facilitar a compreensão do texto.

O primeiro bloco traz as revelações da escola anterior expondo as impressões e lembranças das aulas de Educação Física na escola de outrora. Para a formação deste bloco são consideradas as seguintes questões relacionadas a seguir.

Quadro 4 - Perguntas feitas aos estudantes para identificar as lembranças, sentimentos e impressões sobre as aulas de Educação Física na escola anterior.

Como eram as aulas de Educação Física? Você se lembra do Professor?
Em que local da escola aconteciam as aulas?
Do que você mais se lembra das aulas de Educação Física?
Quais as atividades das aulas de Educação Física que você mais gostava e quais as que você não gostava?
Você sente saudade de alguma atividade, jogo ou brincadeira nas aulas de Educação Física de quando era mais novo? Quais?

Você gostaria de participar novamente dessa atividade, jogo ou brincadeira? Por quê?
Como você se sentia nas aulas de Educação Física?

Fonte: O autor, 2022.

As entrevistas são realizadas individualmente, fora da sala de aula. As perguntas selecionadas para este bloco se referem às lembranças da disciplina na escola anterior.

Em todos os blocos será possível perceber um número de respostas superior ao número de entrevistados, pois em alguns casos, as respostas se repetem nas subcategorias citando cada uma delas e para a interpretação dos dados, no caso desta pesquisa, é importante a marcação de cada uma das mesmas.

Baseadas nas respostas obtidas são estabelecidas as categorias temáticas que estão organizadas no quadro a seguir:

Quadro 5 - Esquema de análise categorial-temática referente às lembranças das aulas de Educação Física na escola anterior.

Categoria temática	Subcategoria	Frequência	Exemplo	Idade/sexo
Professores	Professor (+) / Professor (-)	27	“Eu lembro que era um professor e a gente brincava muito, mas ele brigava quando a gente queria pular o muro”.	19/F
	Nome	10	“Eu estudei em Cabo Frio, não lembro bem da escola. Lá tinha Educação Física, era às quintas. O nome do professor era Daniel. Ele era muito bom.”	30/F
Estrutura	Não tinha quadra/quadr a em obras	4	“Lá não tinha quadra. O pátio era muito pequeno e cheio de entulho.”	22/F
	Aula no Pátio / Quadra/sala	25	“Eu gostava da aula na sala quando era jogo de perguntas e respostas, mas não gostava da teoria dos esportes.”	35/F
Convivência	Amigos/ Boas lembranças	8	“Eu me sentia muito bem, falava com todos os meus colegas. A gente até apostava o ‘guaravita’ e o biscoito pra ver quem ganhava no queimado. Mas depois todo	19/F

			“mundo comia junto.”	
Individualidade	Sentir-se especial/seguro	5	“Nas aulas da Tia Lucia eu me sentia segura, confortável, me sentia bem.”	24/F
Ausência	Não havia estudado antes	5	“Eu nunca tinha estudado antes. Aprendi a ler tinha uns 23 anos, porque minha patroa me levava junto pra escola que dava aula, mas eu não era matriculada.”	63/F
	Não tinha a disciplina	8		
Atividade	Competições/olimpíadas/torneios/Gincana	6	“As aulas de Educação Física eram as melhores, lá tinha Olimpíadas e torneios.”	29/M
	Esporte/Jogo/Dança/Ginástica	40	“Eu gostava de participar de tudo na aula: atividades, jogos, brincadeiras com bola, futebol e de passar a bola por trás do outro.” “A professora uma vez fez até uma peça de teatro que era sobre músicas e danças do Nordeste.”	18/F 24/F
	Conversas/aula com textos	3	“Eu gostava das aulas que tinham conversas sobre a nossa saúde”	29/M

Fonte: O autor, 2022.

Dos quarenta entrevistados, vinte e sete haviam tido aula de Educação Física anteriormente. Dos treze que não tinham tido contato com a disciplina, cinco não haviam estudado antes.

A memória servirá de base para a consolidação das respostas. Ainda que os questionários sejam respondidos numa interação direta entre pesquisador e entrevistado e as lembranças suscitadas sejam individuais, estas se combinam e se enriquecem com as lembranças de fora, do ambiente, do coletivo. Halbwachs ressalta que “A memória se enriquece de bens alheios que, desde que se tenham enraizado e encontrado seu lugar, não se distinguem mais das outras lembranças” (HALBWACHS, 1990, p. 78).

Desta forma, o autor destaca como as memórias pessoais podem se entrelaçar e solidificar de modo que não se possa mais distinguir as que são individuais das que sofreram influência do meio social. Percebe-se como a memória considerada pessoal não está encerrada em si mesma, estando inatingível pelas influências de outras memórias. A memória individual existe ancorada, mesclada e construída junto ao

contexto da memória e dos referentes que trazemos da sociedade, do coletivo. Sendo assim, para o autor todas as memórias estão limitadas no tempo e no espaço de acordo com os seus referentes, sendo moldadas devido a sua constante interação.

Assim sendo, as memórias trazidas por cada um dos entrevistados durante toda a pesquisa contêm em si referentes também sociais, de tempo e espaço, mesclados e amalgamados junto a elas.

As respostas estão organizadas nas categorias **professores**, **estrutura**, **convivência**, **individualidade**, **ausência** e **atividade**. Essas palavras são escolhidas ao buscar o núcleo de cada resposta, ou seja, o sintagma que venha carregado de maior significado dentro do contexto de cada um.

A categoria **professores** engloba experiências positivas e negativas relacionadas diretamente à figura do professor. Não houve nenhum relato em relação à categoria **professores** de forma negativa, no entanto foram relatadas experiências onde o professor precisou intervir de forma enérgica como no caso dos alunos que queriam pular o muro durante a aula, ação que claramente não era permitida. Durante a narrativa da situação, a aluna mantinha um sorriso nos lábios, indicando que se tratava de uma lembrança positiva.

Na categoria **professores** chama a atenção o fato de todos os estudantes que já haviam tido contato com a disciplina lembrarem dos professores de Educação Física. Lembravam o dia da semana no qual as aulas da disciplina ocorriam e conseguiam descrever fisicamente o professor.

Dos vinte e sete que já haviam praticado a disciplina, dez entrevistados lembraram o nome do professor. Um dos entrevistados que havia tido a disciplina há cerca de vinte anos atrás, lembrou o nome do professor e o dia da semana em que as aulas aconteciam.

No grupo focal, o relato a seguir exemplifica essa relação de proximidade entre aluno e professor de Educação Física: “Na minha época de anos atrás, o meu professor era muito dedicado à gente. De eu perder, começar a chorar e (ele dizer): ‘Fica calma, fica calma! Você vai conseguir! Oh! No segundo tempo ela vai entrar de novo!’”. Não é só a aula de Educação Física ali” (24/F). A estudante segue lembrando que considera que o professor de anos atrás era mais dedicado aos seus alunos.

A categoria **estrutura** é bastante recorrente nas respostas. Dos vinte e sete entrevistados que fizeram a disciplina, quatro relataram que a escola não tinha quadra ou que a mesma estava em obras como um fator que impedia a realização plena das

atividades. Vinte e cinco mencionaram que as aulas aconteciam no pátio, na quadra ou na própria sala de aula. Alguns relatos se sobrepõem ao dizerem que não tinham quadra e as aulas eram no pátio ou na sala. Ou narram que as aulas eram no pátio, mas não mencionam a ausência da quadra.

Dos relatos sobre as aulas serem na sala foi possível perceber comportamentos que refletiam uma insatisfação, mas também casos que demonstravam indiferença. A aluna que narrou a situação dada como exemplo de que gostava da aula na sala quando era jogo de perguntas e respostas, mas não gostava da teoria dos esportes, relatou que não tinha quadra na escola e o pátio tinha entulho de obras, portanto não havia um espaço onde fosse possível realizar atividades práticas.

A falta de espaço próprio para a realização das atividades ou de algum lugar que o substitua, ainda que minimamente, é descrito em várias entrevistas como um fator que impedia o desenvolvimento da disciplina de forma apropriada.

Os relatos na categoria **convivência** são selecionados por estarem relacionados a recordações ligadas aos colegas, à turma. São escolhidas nesta categoria por terem relação com a socialização e a interação com o grupo, seja algum grupo ou time específico, ou por demonstrar se sentir parte da turma, da escola como um todo. Esses relatos demonstram a importância da disciplina em agregar e incluir cada aluno, o que fica evidente no exemplo trazido no quadro anterior.

Durante o grupo focal, a presença da categoria **convivência** também está evidente na declaração “Nas aulas de Educação Física havia mais conexão entre as pessoas, em especial entre as mulheres. Quando ia pra Educação Física todo mundo brinca, todo mundo ri, é um time onde todo mundo se toca, sabe? É uma coisa que eu gosto bastante na Educação Física” (24/F). O gestual da entrevistada ao falar do toque demonstra como a mesma o considera importante.

A categoria **individualidade** traz algo além da integração. Ela é estruturada a partir das declarações que trazem em si uma necessidade de se sentir aceito em sua singularidade.

O exemplo no quadro demonstra que a entrevistada se sente segura e confortável em participar das aulas, pois não é recriminada caso errasse, como ela mesma relata.

Outra entrevista com características para compor a categoria **individualidade** é a seguinte: “Eu gostava muito de queimado, mas não era muito boa. Mas na aula do professor Rogério eu podia jogar do meu jeito. Ele sempre falava: ‘Entra (no jogo) sim.

Ela vai entrar!’ Ele sorria pra gente e todo mundo podia participar” (24/F). A postura do professor foi essencial na situação para criar um clima de aceitação e inclusão.

O grupo focal traz também esta declaração: “Eu gostava muito da Educação Física porque eu aprendi handebol. A gente era alta. É futebol com a mão. As meninas tinham uma boa conexão. E isso me traz muita recordação até hoje e eu sinto muita falta disso. Era algo que fazia a gente esquecer os problemas e vir pra escola pra estudar, mas também tirar um momento pra espairer, brincar (...)” (24/F). Esse relato demonstra a importância do esporte na vida da estudante. Por sua altura ela trazia um sentimento de não pertencimento ao grupo, mas o esporte valoriza justamente esta sua característica.

Na categoria **ausência** são relacionadas falas dos estudantes que não haviam estudado antes. Alguns relatam que nunca estudaram com um tom de indiferença, outros num tom de vergonha e até culpa, onde estes últimos buscam justificar de alguma forma a situação seja através de problemas familiares ou econômicos.

Retomando o quadro sobre a Taxa de Analfabetismo no Brasil - 2016 a 2019 – (PNAD Contínua) verifica-se que 18% da população com sessenta anos ou mais ainda estava analfabeta em 2019. É um número bastante expressivo, que vem carregado de uma subjetividade exposta pelos relatos, onde alguns dos entrevistados demonstraram um sentimento de não pertencimento em relação à escola, onde os estudantes se veem numa posição de inaptidão e impotência em relação a estudar.

Nenhum dos entrevistados demonstrou uma postura de cobrança frente ao Estado em relação ao seu direito à Educação, atribuindo a si próprios ou a seus familiares a responsabilidade por não ter tido acesso à escola.

Ainda nesta categoria são agrupados os que não tinham a disciplina de Educação Física. Nestes, os relatos trazem o tom da carência, da privação. De não ter tido a oportunidade de participar de algo que poderia ter sido especial.

Miguel G. Arroyo (2017) nos traz reflexões sobre a consciência das ausências em relação às memórias sobre os coletivos associadas às lutas dos movimentos sociais. O autor segue refletindo que estas ausências deixam marcas profundas e demonstram a necessidade da desconstrução de memórias e identidades negativas, na busca de refazê-las positivamente.

A **ausência** percebida nesta categoria vai ao encontro das considerações do autor e demonstra a necessidade da discussão nas salas de aula sobre o direito à educação que lhes foi negado. Trabalhar as memórias relacionadas às ausências, em alguns casos pode se tornar um momento perturbador ou incômodo. No entanto, o estudante precisa ter

acesso à construção de um espaço onde possa discuti-las e buscar torná-las positivas, no esforço da construção de uma identidade que possa se ver reconstruída, imersa numa dimensão política, onde ele se veja como parte de um coletivo maior.

A consciência das ausências alimenta-se do passado e do presente e projeta-se na descrença de promessas de futuro. A história e a memória levamos todas em nosso passado, e inevitavelmente tratamos de projetá-las para o futuro. Nessa memória enraíza-se nossa identidade pessoal ou coletiva. Que identidades positivas serão possíveis se a memória de seus coletivos é narrada como uma memória negativa? A memória e a história narradas nas escolas ajudarão na formação de identidades pessoais e coletivas positivas ou negativas. Serão formadoras ou deformadoras (ARROYO, 2017, p. 194).

Por isto se faz necessária a discussão sobre as memórias. Para que sejam formadoras. Para que a **ausência** seja percebida e possa ser transformada.

Na categoria **atividade** são computadas todas as habilidades, atividades e conteúdos citados nas entrevistas. Muitas são citadas de forma específica ou se sobrepõem o que extrapola o número final.

Essa categoria é amplamente citada. Os entrevistados se referem aos eventos como torneios, Olimpíadas internas, competições e gincanas de maneira saudosa. E ainda que questionados a respeito do espírito competitivo que muitas vezes se respira nesses eventos, os entrevistados dizem ter boas lembranças por terem participado ou em alguns casos, apenas por terem assistido.

Em uma narrativa surgida no Grupo Focal, a entrevistada relata que experimentar novas atividades e esportes era muito benéfico. “Eles faziam uma oficina que ia além das nossas aulas normais, tinha aula de dança, tango, pingue-pongue. (...) Era depois do horário. Você estudava até certo horário e depois, se sua mãe deixasse, até às 14h30min, você fazia aquilo ali. (...) Você se inscrevia onde você se identificava mais.” (24/F).

A entrevistada se refere ao Programa Mais Educação¹⁹ criado pelo Governo Federal como uma estratégia para a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, para um mínimo de sete horas diárias, através de atividades oferecidas pela escola e escolhidas pelo aluno. Eram oferecidos os macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no

¹⁹ De acordo com o site portal.mec.gov.br, o Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Dec nº 7.083, de 27/01/2010. Ele integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da Educação Integral.

campo das ciências da natureza e educação econômica. A escola podia escolher seis atividades a cada ano, no entanto o macrocampo acompanhamento pedagógico era o único de caráter obrigatório.

O macrocampo mencionado pelo entrevistado é o de esporte e lazer. De acordo com o Manual Operacional de Educação Integral (MEC, 2012) que traz as orientações de forma detalhada e objetiva do Programa, este macrocampo deveria conter

Atividades baseadas em práticas corporais, lúdicas e esportivas, enfatizando o resgate da cultura local, bem como o fortalecimento da diversidade cultural. As vivências trabalhadas na perspectiva do esporte educacional devem ser voltadas para o desenvolvimento integral do estudante, atribuindo significado às práticas desenvolvidas com criticidade e criatividade. O acesso à prática esportiva por meio de ações planejadas, inclusivas e lúdicas visa incorporá-la ao modo de vida cotidiano (MEC, 2012, p. 15).

Este macrocampo podia ser ofertado através das seguintes oficinas: atletismo, basquete, basquete de rua, ciclismo, corrida de orientação, futebol, futsal, ginástica rítmica, handebol, ioga, judô, karatê, natação, recreação/lazer, taekwondo, tênis de campo, tênis de mesa, voleibol, xadrez tradicional e xadrez virtual.

No CIEP Lourenço Flor também foi implantado o Programa Mais Educação e o macrocampo esporte e lazer era um dos mais concorridos. O Programa proporcionava o contato com alunos de diversas turmas que haviam se inscrito na mesma oficina. Esse processo ampliava a interação na escola e formava vínculos entre alunos que desejavam aprender mais sobre determinado esporte ou atividade.

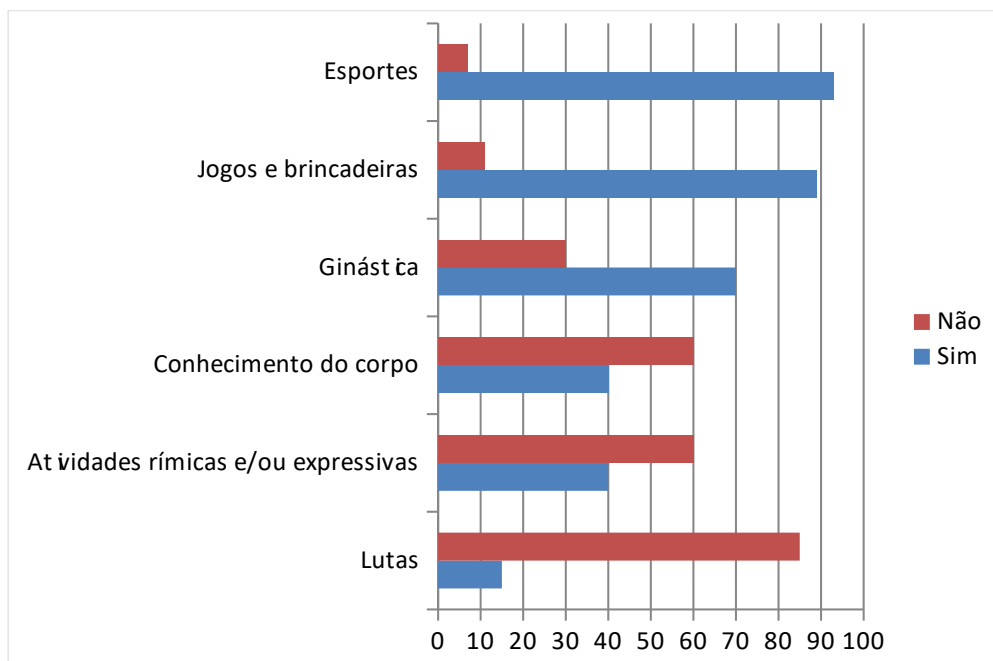
Como na categoria **atividade** são citados diversos esportes e atividades, faz-se necessário conhecer quais unidades temáticas os entrevistados se apropriaram ao longo de suas vivências nas escolas anteriores. A fim de compreender quais as unidades temáticas do componente curricular Educação Física os entrevistados já tiveram contato, foi questionado quais eles conheciam. Segundo as Orientações Curriculares de Educação Física da SME do RJ de 2020 foram citados: jogos, danças, ginásticas, esportes, danças e lutas.

Para facilitar a compreensão dos alunos algumas unidades temáticas foram nomeadas de maneira adaptada. Jogo foi descrito como jogos e brincadeiras, dança foi substituída por atividades rítmicas ou expressivas e foi incluído o conhecimento do corpo com os temas relativos à saúde.

As respostas são computadas e expressas no gráfico 3 que demonstra o contato que os alunos tiveram com as unidades temáticas da disciplina.

Nos gráficos apresentados na pesquisa o número de vezes que uma resposta se repetiu foi transformado em porcentagem e os valores foram aproximados para o número inteiro mais próximo e quando necessário foi utilizado até uma casa decimal.

Gráfico 3 - Contato dos alunos com as unidades temáticas em Educação Física



Fonte: O Autor, 2022.

A pesquisa realizada procura conhecer sobre as escolas anteriores, sendo assim, está relacionada a unidades escolares que ofertavam o ensino fundamental em anos anteriores, como no caso de alguns entrevistados que estudaram na década de noventa.

O Documento utilizado atualmente com as Orientações Curriculares da Disciplina de Educação Física organizado pela SME/RJ foi divulgado em 2020 e traz a organização curricular para o ensino fundamental.

No entanto, como a maioria dos alunos relatou ter uma média de sete anos de escolarização antes de ingressar no PEJA, além de se originarem de diversas cidades brasileiras, o documento que norteava a disciplina de Educação Física à época era intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (1997).

O referido documento organizava os conteúdos em três blocos, sendo o primeiro esportes, jogos, lutas e ginásticas, o segundo atividades rítmicas e expressivas e o terceiro conhecimentos sobre o corpo. O bloco conhecimentos sobre o corpo possui

conteúdos que estão inseridos nos demais blocos, mas que também podem ser trabalhados em momentos distintos.

O gráfico demonstra que mais de 80% dos entrevistados tiveram contato com esportes, jogos e brincadeiras, no entanto a mesma porcentagem não teve acesso às lutas. O pouco contato dos alunos com o conteúdo relativo às lutas demonstra uma relação com a estrutura de cada escola para o desenvolvimento da disciplina.

A questão estrutural nos prédios escolares afeta a escolha dos conteúdos que podem ser trabalhados na disciplina de Educação Física nas escolas. Para alguns esportes como futebol, vôlei e handebol, além de vários jogos e brincadeiras, um mínimo de estrutura permite o desenvolvimento das atividades. No entanto, para o desenvolvimento das habilidades necessárias para as atividades relativas a diversas lutas uma estrutura básica é essencial, como o caso do tatame em algumas modalidades.

Com relação à ginástica, conhecimento do corpo e atividades rítmicas ou expressivas houve uma variação de 30 a 60% entre os alunos que já tiveram contato. Como os conteúdos relativos ao conhecimento do corpo podem estar dissolvidos em outros conteúdos como esportes e ginástica, este pode ser um fator que leve os estudantes a relatarem que tinham pouco acesso a ele.

Um dos blocos de conteúdos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (1997) eram as atividades rítmicas e expressivas, o que abrangia as manifestações da movimentação corporal, no intuito de se comunicar através de gestos e estímulos sonoros. Em nosso país a diversidade cultural é vasta, o que promove um variado leque de possibilidades em relação às atividades rítmicas.

O grupo focal traz um relato interessante em relação às atividades rítmicas ou expressivas, onde se pode constatar como o conteúdo desenvolvido não é visto como uma habilidade a ser desenvolvida, mas como um momento de prazer e interação com os demais colegas. A entrevistada narrou sua história, relatando que era nordestina e que veio para a cidade do Rio de Janeiro aos vinte anos. Disse ainda que no Nordeste todos ensaiavam e dançavam quadrilha²⁰. “A diversão da gente na escola era nessa época junina, que a gente fazia a quadrilha, que a gente se divertia neste período. (...) Até hoje também tem aqui no Rio de Janeiro, também faz esse negócio da quadrilha, onde as

²⁰ De acordo com o site da EBC (Empresa Brasil de Comunicação) a quadrilha é uma dança típica das festas populares juninas em nosso país. Sua origem remonta à França do século XVIII, onde era dançada pela elite europeia em salões. Chegou à Corte carioca no período Regencial, se popularizou e se fundiu a outras manifestações culturais brasileiras. Disponível em: <https://memoria.ebc.com.br/cultura/2013/06/saiba-de-onde-vem-a-quadrilha-danca-tipica-das-festas-juninas>

peças se divertem um pouco, se distraem um pouco das coisas deste mundo aí e se envolvem mais, pois queira ou não queira é uma atividade física.” (35/F)

O relato demonstra como a atividade expressiva e rítmica de dançar a quadrilha que envolve conteúdos de dança, ritmo, cultura e expressão corporal não é endossada pelos alunos como um conteúdo da Disciplina de Educação Física. Ainda que seja uma atividade que envolva o desenvolvimento de tantos conteúdos e que tenha uma boa receptividade por parte dos estudantes.

O segundo bloco engloba as respostas dadas sobre as impressões, memórias e expectativas da implantação da disciplina no ano de 2019. Para a elaboração deste bloco são utilizadas as perguntas expressas no quadro a seguir.

Quadro 6 - Perguntas para identificar as lembranças, sentimentos e expectativas em relação ao início das aulas de Educação Física em 2019

Em 2019 começaram as aulas de Educação Física no PEJA. Como você se sentiu em relação a isso?
Você participava das aulas de Educação Física em 2019?
Como você esperava que fossem essas aulas?
Como foram as aulas de Educação Física em 2019?

Fonte: O Autor, 2022.

As perguntas são elaboradas buscando abranger a implantação da disciplina em 2019, de forma que os entrevistados relatem suas memórias e expectativas do período.

Dos quarenta respondentes, vinte eram estudantes matriculados em 2019 ou em anos anteriores, portanto participaram do período em que a Educação Física iniciou oficialmente na estrutura curricular do PEJA e destes vinte que participaram da implantação da disciplina em 2019, apenas onze haviam tido contato com a disciplina em alguma escola anterior.

As respostas a essas perguntas são organizadas em categorias temáticas buscando um núcleo na resposta em relação à questão principal da expectativa de participar da implantação das aulas de Educação Física. Tendo sido escolhidas as seguintes categorias: **disposição, participação, estrutura e atividade**.

Na categoria **disposição** são agrupados os sentimentos dos entrevistados em relação ao início da disciplina, buscando retratar como os mesmos se sentiram antes do contato inicial com a mesma. Na categoria **participação** são consideradas a frequência e a vontade de participar das aulas de Educação Física num período de tempo onde as

aulas da mesma já haviam se iniciado. Nas categorias **estrutura** e **atividade** são selecionadas as falas dos estudantes onde as questões relativas à estrutura do local onde as aulas se realizavam ou mesmo as atividades em si surgem como núcleo das respostas.

No quadro abaixo consta a análise categorial das questões respondidas sobre as lembranças da implantação da disciplina de Educação Física, com suas categorias, subcategorias, frequência de respostas e exemplos.

Quadro 7 - Esquema de Análise Categorial-Temática referente às lembranças, sentimentos e expectativas em relação ao início das aulas de Educação Física em 2019.

Categoria temática	Subcategoria	Frequência	Exemplo	Idade/s exo
Disposição	Aprovação / Animação	18	“Eu achei que seria aula normal, na sala mesmo. Mas aulas foram muito diferentes. Eu fiquei animada!”	50/F
	Indiferença	2	“Não esperava nada de mais.”	70/M
	Cansaço / Medo	2	“Eu gostei muito, mas às vezes me sentia muito cansada do dia, aí eu só ficava vendo. O professor conversava comigo e me dava algum jogo.” “Eu fiquei muito animada, mas fiquei com medo de errar nas aulas.”	59/F 51/F
Participação	Frequência	10	“Eu sempre ia nas aulas. Tive um AVC ²¹ e o médico disse que gostou de saber que eu fazia as aulas (de Educação Física).”	68/F
			“As aulas eram nas sextas. Aí eu não faltei mais nas sextas porque as aulas eram muito animadas e eu gostava quando tinha futebol.”	41/M
Estrutura	Quadra em obras /Aula no Pátio /sala	4	“Achava ruim as aulas não serem na quadra. Eu queria que tivesse as aulas lá.”	20/F
			“Tinha uma sala grande, quase sem cadeira nem mesa, só tinha pros jogos mesmo. E lá tinha o pingue-pongue e o totó.”	50/F
Atividade	Competições/	4	“Eu esperava que tivesse mais	36/M

²¹ Segundo o site do Ministério da Saúde, O Acidente Vascular Cerebral (AVC) acontece quando vasos que levam sangue ao cérebro entopem ou se rompem, provocando a paralisia da área cerebral que ficou sem circulação sanguínea. É uma doença que acomete mais os homens e é uma das principais causas de morte, incapacitação e internações em todo o mundo.

	olimpíadas/ torneios/Gincana		torneios,competições...eu gostava.”	
	Esporte/Jogo Dança/Ginástica	18	“Eu sempre quis fazer ginástica. Mas sei lá... Não sei por que nunca fiz. E eu gostei de poder participar nas aulas da sexta.”	29/M
	Conversas/ aula teórica	5	“Eu gostava das conversas em sala. Quando a gente falava de saúde e sobre o nosso corpo.”	22/F

Fonte: O Autor, 2022.

A categoria **disposição** é estruturada tendo como subcategorias aprovação / animação; indiferença e cansaço / medo. Esta categoria baseia-se em sentimentos, em estado de ânimo e na disposição em relação ao que se esperava da disciplina antes da mesma começar e ao início das aulas efetivamente.

A expectativa costuma fundamentar-se em algum conhecimento prévio existente sobre o assunto. Sendo assim, aqueles que tiveram apenas aulas teóricas em escolas anteriores, não tinham perspectivas de alterações no formato da disciplina. O relato citado na subcategoria **aprovação / desaprovação** demonstra que o que era esperado (aula teórica) foi bastante diferente das habilidades desenvolvidas nas aulas em 2019. Esta diferença no formato das aulas trouxe um sentimento de animação e euforia que, em muitas entrevistas, se revelou na forma da participação. Com muitos depoimentos relatando que a frequência às aulas de Educação Física aumentou em virtude de como as aulas eram desenvolvidas.

Na subcategoria **indiferença** os entrevistados não demonstravam interesse nem expectativa alguma em relação ao início das aulas. Esse é um comportamento que demanda uma preocupação no sentido de cativar o aluno para que participe das aulas de Educação Física. Como já dito, as aulas de Educação Física no PEJA II ocorrem às sextas feiras e a frequência neste dia da semana costuma ser mais baixa.

O desafio de incentivar o aluno a participar de uma disciplina específica não é tarefa exclusiva da Educação Física. Como no PEJA II as disciplinas são organizadas por dia da semana, como explicado anteriormente, alguns alunos que não frequentam sistematicamente o mesmo dia da semana, vão deixar de participar sempre da mesma disciplina. E esse comportamento deve ser identificado e o aluno precisa ser estimulado a participar da disciplina que não está frequentando. O fato de no PEJA II as disciplinas de Linguagens Artísticas, Língua Inglesa e Educação Física serem as sextas feiras é um

fato que dificulta a assiduidade, uma vez que neste dia da semana a frequência costuma ser mais baixa.

Na subcategoria **cansaço / medo** é possível perceber um desejo nos alunos em participar das aulas de Educação Física. No entanto, o cansaço de um dia de trabalho ou a insegurança em não conseguir realizar as atividades impedem a realização das mesmas. Para o cansaço da estudante foi preciso o uso de uma estratégia no planejamento do professor, buscando atividades diferenciadas que a mesma conseguisse realizar. A aluna relatou que em algumas aulas conseguia realizar as atividades propostas e que exigissem um pouco mais de esforço físico, pois o cansaço não acontecia sempre. Este esforço da aluna em participar ativamente quando era possível, demonstra que havia um interesse que a motivava, em contrapartida, ela se sentia parte integrante quando a fadiga a impedia e ela realizava outras atividades adaptadas as suas necessidades.

Ainda que não apareça como uma forma de impedimento nos outros relatos, o cansaço é um fator citado ao longo de vários depoimentos. Os estudantes que realizam algum trabalho diariamente, seja dentro ou fora de casa, em algum momento da entrevista declararam chegar alguns dias mais fatigados do que em outros. A mesma declaração não foi percebida nos entrevistados que relataram não trabalhar.

Em relação ao medo ou insegurança em participar das atividades realizadas com as turmas, a entrevistada relatou que foram sensações que a mesma vivenciou no período anterior ao início das aulas mesclado com uma indiferença em relação a sua implantação. Mas, que ao conversar com outros colegas e ouvir relatos de atividades adaptadas, que a mesma optou por comparecer a aula e conseguiu participar das atividades propostas. Ela esclareceu que esse sentimento de medo estava relacionado à preocupação que a mesma sentia com um formato que havia vivenciado de um ambiente competitivo durante as aulas de Educação Física em uma escola anterior.

Na categoria **participação** são incluídas as respostas que envolvem a frequência e o desejo de participar das aulas. Enquanto a categoria **disposição** inclui as respostas relativas ao que os alunos esperavam da disciplina antes da mesma ser iniciada e ao período inicial de sua implantação, a categoria **participação** engloba os relatos que se referiam aos motivos para frequentar as aulas já iniciadas e acontecendo com periodicidade.

A participação do aluno na disciplina, em alguns casos, vai necessitar de um incentivo da parte do professor, como descrito no relato trazido pelo grupo focal: “Eu

gostava do jeito que ele (o professor) organizava a gente pra poder fazer a Educação Física. Do incentivo que ele passava pra gente. Eu ia pra sala desanimada, mas aí o jeito dele de falar, né, acabava me convencendo e quando chegava lá eu me animava. Ficava lá tipo ‘não quero fazer nada’, daí a pouco eu estava me enturmado e fazendo” (50/F). Nesse relato, a diferença entre o comportamento de se ausentar da aula ou de participar dela está diretamente ligado ao encorajamento feito pelo professor.

Uma das entrevistadas relatou que gostava de participar das aulas por motivos relativos à saúde. “Eu gostei muito quando as aulas começaram, por causa do AVC que eu tive. Lá o professor fazia muito exercício com a gente e eu já fiz muita fisioterapia. (...) Eu só não gostava muito quando era de pular, porque eu ficava muito cansada. O professor dizia pra eu não fazer, pra tomar cuidado, mas eu queria tentar, né? Mas ficava cansada e ele arrumava outro jogo pra gente” (68/F).

Essa declaração demonstra como a Educação Física pode contribuir para a saúde dos alunos, sendo um motivo de participação nas aulas. Alguns dos alunos idosos relataram suas dificuldades e limitações de participação nas atividades desenvolvidas. No entanto, os relatos vinham associados a declarações de diversas adaptações feitas pelo professor, seja na intensidade ou até mesmo no tipo de atividade, essas alterações os fazia sentir-se parte do grupo e desejar participar das aulas.

Neste período de implantação da disciplina, fica ainda mais perceptível como as demandas dos sujeitos do PEJA são variadas. Se para alguns idosos a participação refletia numa questão direta de saúde, para os mais novos os relatos muitas vezes estão relacionados à prática dos esportes.

O grupo focal contribui com o depoimento de uma estudante que relatou um desejo de participar das aulas em função de sentir aceita pelo seu grupo “Era uma atividade que se fazia em grupo, né? Você não estava ali lá sozinha, você se distraia com os colegas que estavam ali junto. (...) Era um momento pra gente se esquecer dos problemas e se envolver ali naquela brincadeira ou naquele jogo. Até coisas que a gente não fazia em casa, fazíamos ali e era bom pra nossa saúde, né?” (35/F)

Uma das estudantes entrevistadas relatou que gostava muito de participar das aulas de Educação Física e que sua participação não se dava pela necessidade de ter sua frequência computada para o Programa Bolsa Família²² “eu gostava de ir mesmo, não era pela Bolsa Família” (19/F). Foi um relato comovente, pois a entrevistada procurou

²² O Bolsa Família é um programa de transferência de renda, com abrangência em todo o território nacional.

ênfatizar por diversas vezes a sua situação de estar recebendo o auxílio, mas que esse fato não era *condicio sine qua non* para que a mesma se interessasse ou frequentasse a escola.

As categorias **estrutura e atividade** aparecem novamente neste bloco de respostas sendo **atividade** a mais citada. A **estrutura** segue como um obstáculo a ser vencido, uma vez que nesta disciplina, o local onde ocorrem as aulas afeta diretamente o tipo de atividade que pode ser desenvolvida.

Os entrevistados relataram uma insatisfação em relação à **estrutura** da quadra que não permitia que as aulas acontecessem no espaço adequado. Como relatado, os espaços utilizados eram o pátio no térreo e uma sala de aula com pouco mobiliário onde ficavam os jogos, o totó e a mesa de pingue-pongue.

Esse é um desafio que necessita de planejamento e investimento em obras tanto de construção quanto de manutenção. No entanto, por ser um assunto tanto complexo, quanto vasto, relativo às políticas públicas de geração e gestão de verbas, esta pesquisa não pretende se aprofundar nele. Mas vale ressaltar, que o investimento em educação em geral, e no caso específico, em estrutura e materiais para o desenvolvimento das atividades de Educação Física, refletem diretamente na qualidade do que é possível ser desenvolvido pelos profissionais envolvidos. O ambiente físico inadequado como quadras pequenas, em obras, sem vestiários ou até mesmo a inexistência de um espaço para que as atividades sejam desenvolvidas, sendo ele uma quadra ou um pátio, compromete o planejamento da disciplina.

Em relação às **atividades**, em 2019 as Orientações Curriculares do Programa de Educação de Jovens e Adultos foram revisitadas. A disciplina de Educação Física passa a se apresentar abordando a Cultura Corporal como prática pedagógica, “através da contextualização (teórica e prática) dos jogos, das ginásticas, da dança, das lutas, da forma esportivizada que essas atividades assumem, assim como pela ludicidade e prazer que o trabalho corporal propicia (jogos e brincadeiras)”. (SME. 2020, p. 12)

Dessa forma, a implementação oficial da disciplina de Educação Física deu-se durante a revisão das orientações curriculares, oferecendo aos estudantes uma forma diferente de ver e participar das aulas.

A preferência ou até mesmo a aceitação em realizar determinadas atividades, como brincadeiras que resgatam atividades recreativas vivenciadas na infância, jogos de tabuleiro e atividades sobre o conhecimento do corpo, é demonstrada pelos alunos a

partir dos quarenta anos. Alguns entrevistados demonstraram um sentimento de satisfação ao revivenciar atividades de quando eram mais jovens.

Os alunos entrevistados com idade até trinta e nove anos demonstraram predileção pelos esportes e exercícios, individuais ou coletivos, que envolviam esportes ou jogos pré-desportivos.

Esta diversidade de interesse de acordo com a faixa etária dos estudantes do PEJA, demonstra uma pluralidade de expectativas em relação às atividades que são desenvolvidas na disciplina. São interesses variados dos alunos dentro da mesma disciplina.

Com relação à subcategoria competições / olimpíadas / torneios / gincana, são relatadas expectativas em relação às atividades que envolvessem competições tanto dentro da unidade escolar, como as que envolviam outras escolas.

As orientações curriculares para o PEJA na área específica de Educação Física de 2010 trazia como uma de suas sugestões a “participação da elaboração e organização de eventos esportivos escolares e a auto avaliação dos eventos realizados.” (SME, 2010, p. 28) desta forma, incentivando, a criação de eventos esportivos no PEJA.

A subcategoria esporte / jogo / dança / ginástica é bastante citada nas repostas, demonstrando o anseio dos alunos em relação às atividades que se desenvolveriam na disciplina. Com alguns estudantes demonstrando interesse em reexperimentar atividades que já haviam tido contato e também de vivenciar novas experiências, como o relato citado no quadro acima do estudante que desejava já ter feito atividades de ginástica, mas só as experimentou no PEJA e relatou ter apreciado participar.

O grupo focal colabora com a narrativa da estudante sobre gostar de participar da atividade de pingue-pongue como um momento relaxante para ela, onde ela tinha a possibilidade de esquecer os seus problemas diários. “Quando eu entrava ali (...) eu esquecia um pouco das coisas. Naquele momentinho ali, naquela hora ali, eu esquecia, eu só prestava atenção ali. Eu não queria deixar a bolinha de pingue-pongue cair no chão, que era o que adorava fazer.” (50/F)

Com relação às atividades de dança, uma estudante relatou que o professor fez uma atividade que envolvia ritmo e expressão corporal, mas os alunos não gostaram e foram muito resistentes em participar. A resistência a esse tipo de atividade aparece nas respostas de vários entrevistados.

O próprio documento das orientações curriculares para o PEJA na área específica de Educação Física de 2010, traz como habilidade a ser desenvolvida nas

atividades rítmicas e/ou expressivas o experimentar e vivenciar os diferentes compassos, cadências e movimentos, possibilitando a percepção do próprio ritmo pelo aluno e dos outros a seu redor, além de buscar “vivenciar a dança de forma prazerosa, reconhecendo e usufruindo de seus benefícios” (SME, 2010, p. 10)

A subcategoria conversas / aula teórica é citada dicotomicamente, tanto como algo em que estavam acostumados e desejavam que continuasse, como através de opiniões contrárias a aulas em formato teórico.

Entre os que tinham preferência pelas aulas com prevalência na parte teórica, um relato relacionado ao que era aprendido demonstra a apreciação em relação ao conhecimento do corpo e à saúde. Um estudante relatou que aprendeu sobre a importância da respiração na realização de qualquer atividade física durante as aulas teóricas.

No grupo focal, um estudante complementa a explicação sobre a respiração “eu aprendi na Educação Física sobre a respiração. Qualquer exercício que a gente for fazer nunca fazer com a boca aberta, sempre fechada, pra não cansar.” (35/M)

Dois estudantes relataram que em alguns momentos, sentiam a aula “muito confusa”, pois o professor precisava fazer atividades diferentes com cada grupo durante a aula. De acordo com o planejamento anual da disciplina, eram ofertadas atividades diferenciadas com o objetivo de atender um maior número de demandas específicas aos grupos de alunos.

E enfim, o terceiro bloco refere-se às memórias, sentimentos e vivências do período relativo à Pandemia do COVID-19, em relação aos anos 2020 e 2021. São abordadas as frequências tanto às aulas remotas, como as presenciais, ocorridas no final de 2020 e em 2021.

Inicialmente são analisadas as questões que se referem ao acesso às aulas e se isto se deu de forma presencial ou virtual. Conhecer quais foram as redes sociais utilizadas, como se deu esse acesso e até mesmo se ele aconteceu, auxilia a desenhar um perfil da interação dos alunos durante o período pandêmico.

A utilização do material distribuído de forma física através de apostilas e livros também é um indício que precisa ser visto como mais uma forma de interação desse público de estudantes do PEJA.

A participação nos grupos das turmas de PEJA nas aulas de Educação Física, durante o período de isolamento social, será analisada com base nas perguntas realizadas e expressas no próximo quadro.

Quadro 8 - Perguntas feitas aos estudantes sobre o acesso às aulas, o uso do material físico e a participação nas atividades desenvolvidas durante o período da Pandemia de COVID-19

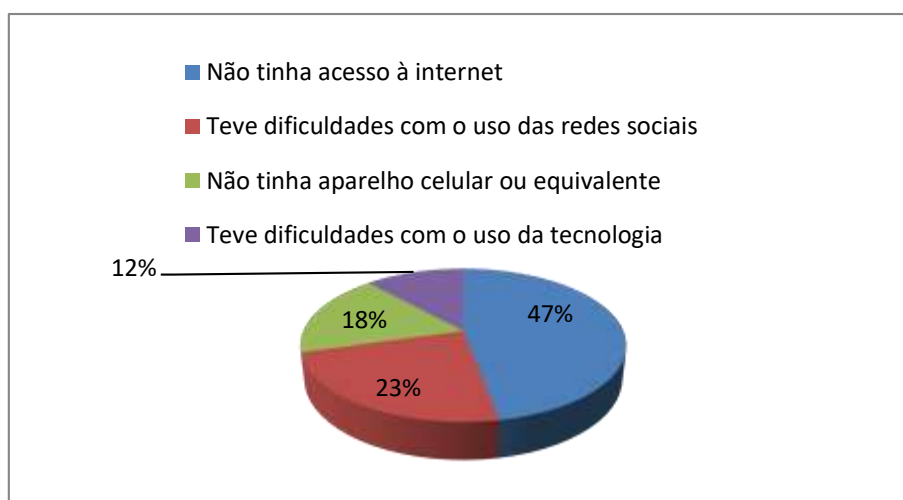
32 - Você frequentou as aulas presencialmente? Em 2020 ou 2021?
33 - Você tem acesso à Internet em casa, no seu celular ou em outro lugar?
34 - O celular é para uso apenas seu ou você precisa dividir com outras pessoas?
36 - Em 2020 ou 2021 você buscou o material impresso (apostila, livro..) na escola?
37 - Você participava das aulas e fazia as atividades usando quais redes sociais, aplicativos?
38 - Você faz parte do grupo de risco para o COVID-19 ?
39 - As aulas de Educação Física ajudaram a praticar atividades físicas nesse período de isolamento?
40 - Durante o período de maior distanciamento social, participar do grupo da turma do PEJA ajudou a diminuir a sensação de estar só?
41 - As aulas de Educação Física ajudaram a diminuir a sensação de estar só durante o período de maior isolamento?
42 - Durante o período de aulas apenas remotas, você conseguia participar das aulas de Educação Física e realizar atividades?

Fonte: O autor, 2022.

Com relação ao acesso às aulas remotas, dos quarenta entrevistados, vinte e seis estavam matriculados no CIEP Lourenço Flor em 2020, durante o período de isolamento social. Desses vinte e seis alunos, apenas oito conseguiram acessar as aulas.

Dos dezoito alunos que não acessaram as aulas remotas, os motivos estão expressos no próximo gráfico:

Gráfico 4 - Dificuldade de acesso às aulas remotas



Fonte: O autor, 2022.

Com relação aos alunos que relataram que não tinham acesso à internet, todos possuíam telefones celulares, o motivo se relacionava a não possuir um pacote de dados móveis que permitisse a conexão ou por não terem acesso à tecnologia de rede de dados sem fio em sua casa ou outro local.

A tecnologia de rede sem fio para conexão à internet, ainda que não seja de forma gratuita, existe em alguns locais sem cobrança, como shoppings, restaurantes e ambientes de trabalho. No entanto, no período de maior isolamento social, estes estabelecimentos não estavam abertos, o que impossibilitava a conexão.

Os estudantes que declararam não possuir dispositivo móvel não possuíam acesso para comunicação, inclusive no formato telefônico. O contato com esses alunos foi realizado em formato de carta e da Associação de Moradores da área dos mesmos que entrou em contato com os estudantes após solicitação da direção.

Dos estudantes que declararam ter dificuldades com relação ao uso da tecnologia, afirmaram que este entrave era em relação ao uso do próprio aparelho de telefonia móvel e precisavam de ajuda quando desejavam acessar as aulas e redes sociais em geral.

Os alunos que não tiveram acesso às aulas em formato remoto reiteraram que conseguiram acompanhar as aulas por meio das apostilas do Material de Complementação Escolar (MCE), através dos exercícios elaborados pelo professor da turma e dos livros didáticos entregues. Do total dos dezoito entrevistados que não tinham acesso, dezesseis buscaram todo o material oferecido e dois buscaram apenas o MCE.

Os livros e apostilas não foram ofertados aos alunos de uma única vez em função da logística de distribuição dos mesmos para todas as escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Os materiais foram entregues conforme chegavam, por isso eram entregues em dias diferentes, e em grupos pequenos determinados pelo Protocolo Sanitário vigente à época.

O MCE teve a função não apenas de complementação escolar no período da pandemia, mas também de integração e comunicação com o aluno que não possuía contato telefônico ou virtual com a escola, pois no momento da entrega o estudante tinha um contato próximo com a direção e os funcionários da escola.

Dos oito entrevistados que acessaram as aulas remotas, todos o faziam através do aplicativo WhatsApp, consultando eventualmente a página do Facebook. Desses, três

estudantes relataram que acessavam esporadicamente, ou por dificuldade do acesso em si, ou por dificuldade de compreender a dinâmica do grupo do aplicativo WhatsApp.

Uma das entrevistadas afirmou não saber operar o celular de forma satisfatória ao dizer que “não sei mexer muito, até no celular mesmo. Então era muito difícil”. (59/F).

Dentro desse contexto, é importante ressaltar que o universo dos entrevistados se construiu pelos alunos que estavam matriculados desde 2021 e anos anteriores e permaneceram matriculados. No entanto, vários alunos que estavam estudando em 2020 e 2021, período da pandemia, e que não conseguiram contato telefônico ou remoto com a escola não permaneceram matriculados seja por conclusão do Ensino Fundamental, por transferência ou abandono dos estudos. A amostragem realizada nesta pesquisa se deteve aos estudantes que permaneceram matriculados.

A dificuldade de acesso foi um relato constante durante as entrevistas, assim como a melhora na comunicação quando a Prefeitura do Rio de Janeiro e a Secretaria Municipal de Educação optaram por ofertar os conteúdos em canal aberto da rede de televisão. No Grupo focal, uma estudante relatou que no período em que as aulas passaram a ser televisionadas, a comunicação melhorou muito. “Tem o meu filho que eu tinha que estar acessando os aplicativos pra dar aula (...) eu não conseguia entender. Quando passava no canal aberto das 9:30h as 10:30h a aula, era muito mais fácil”(24/F).

No quadro a seguir consta a análise categorial referente às questões respondidas do terceiro bloco, com suas categorias, subcategorias, frequência de respostas e exemplos.

Quadro 9 - Esquema de Análise Categorial-Temática referente às impressões dos alunos que acessaram as aulas remotas de Educação Física

Categoria temática	Subcategoria	Frequência	Exemplo	Idade/sexo
Socialização	Integração / fazer parte	3	“Era bom participar. Eu sentia que ainda fazia parte da escola, como se ainda estivesse lá.”	35/F
	Solidão/ Companhia	5	“Gostava muito das aulas. A turma me ajudou a não ficar tão sozinha. Tinha sempre uma mensagem lá.”	32/F* ²³

²³ * Alunos que fazem parte do grupo de risco para a pandemia COVID-19 segundo a OMS

Ambiente	Espaço	4	“Tinha uns vídeos legais. Mas tinha vezes que não dava pra fazer. A casa é apertada.”	29/M
	Outras pessoas/ Vergonha	3	“Tinha atividade que eu queria fazer, mas quando tinha gente em casa eu ficava com vergonha, aí só assistia mesmo.”	35/F
Atividade	Vídeo	6	“Eu conseguia imitar os vídeos do meu jeito. Não ficava igual, mas pelo menos eu me mexia.”	56/M*
	Áudio	1	“Às vezes eu não consegui ver os vídeos, mas aí eu escutava os áudios. Era bem mais fácil, sabe?”	59/F
Saúde	Movimento	5	“Eu dependia muito da minha neta pra participar das aulas. Eu não sei entrar direito. Mas era bom. Ela acabava ficando e fazendo comigo.”	70/M*
	Ansiedade	2	“Era bom participar das aulas. Não me sentia tão sozinha. Naquela época que comecei a tomar remédio pra ansiedade.”	50/F

Fonte: O autor, 2022.

Dos oito alunos que conseguiram acessar as aulas em formato remoto, houve unanimidade na declaração sobre dificuldades em acompanhar diariamente as atividades. Esta adversidade se dava tanto por dificuldades com o uso da tecnologia, como por problemas de acesso devido a instabilidades ou término do pacote de dados contratado pelo estudante ou falta da rede de dados sem fio.

Em relação à pergunta sobre fazer parte do grupo de risco para o COVID-19 estipulado pela OMS, três alunos declararam fazer parte. No entanto, durante a entrevista, o caso de uma aluna despertou o interesse, pois após esse questionamento, a estudante declarou não fazer parte do grupo de risco e reafirmou sua declaração antes de cada uma das próximas respostas efetuadas.

Na categoria **socialização** são consideradas as respostas que tinham relação ao entrevistado declarar sentir-se parte integrante de um grupo, sendo este a turma em que o estudante estava matriculado ou a escola de uma maneira geral.

Na subcategoria integração / fazer parte os entrevistados relatam uma sensação de bem estar em se perceber complementando e constituindo o grupo social da escola em que estudavam, ainda que a interação se desse em formato remoto. O relato citado no quadro acima “Era bom participar. Eu sentia que ainda fazia parte da escola, como se ainda estivesse lá.” (35/F), explicita essa necessidade de participação de um grupo social, no caso, o grupo escolar.

A subcategoria solidão / companhia engloba as repostas que se baseiam em sentimentos pessoais de solidão e da necessidade de buscar um convívio social, ainda que virtual, no período mais radical do isolamento provocado pela pandemia. Alguns entrevistados relataram que as mensagens recebidas no grupo tinham objetivos educacionais, mas algumas demonstravam uma vertente social, o que permitia a troca e a interação entre os membros proporcionando uma maior integração entre os mesmos, fato que transmitia uma sensação de companhia, ainda que virtualmente.

A categoria **ambiente** reúne as narrativas que se relacionam ao local onde as atividades propostas pelo professor no formato remoto poderiam ser desenvolvidas pelo estudante. Para os entrevistados que faziam parte do grupo de risco, esse ambiente era o de suas casas e em dois casos, se resumia ao quarto do estudante.

Na subcategoria espaço são consideradas as respostas que se relacionam à infraestrutura do local onde o entrevistado poderia realizar as atividades propostas. O exemplo citado no quadro 9 demonstra que devido ao espaço onde o estudante estava não ser adequado, pois sua sala era “apertada”, a atividade que era um vídeo poderia ser assistida (“vídeos legais”), no entanto, não podia ser realizada pelo estudante.

No caso da disciplina de Educação Física, assistir aos vídeos propostos pelo professor é apenas uma parte da atividade, uma vez que realizar os movimentos ou exercícios existentes no vídeo, também é um conteúdo que necessita ser praticado.

A subcategoria outras pessoas / vergonha reúne as respostas onde a presença de outros indivíduos no mesmo espaço onde o entrevistado deveria realizar suas atividades, trouxe dificuldades por gerar constrangimento ou vergonha no estudante.

Como o caso relatado pela entrevistada no Grupo Focal que narrou o dia em que tentou realizar as atividades propostas em um vídeo das aulas de Educação Física, mas não conseguiu uma vez que seu filho estava em casa. “A gente até abria (os vídeos), mas não era como a gente estar presente nas atividades. Você sozinha ali dentro de casa, se você for fazer a atividade, seu filho vai dizer: ‘Tá louca, mãe? Tá fazendo o quê?’” (35/F)

A categoria **atividade** também está presente neste terceiro bloco. Nela são agrupadas as respostas onde são citados os formatos nos quais foram disponibilizadas as atividades e exercícios que o professor propôs no modo remoto.

A subcategoria vídeo é citada como um formato que mais alcançava o grupo de alunos. Os relatos dizem que os vídeos eram mais atrativos e interessantes, pois os textos se tornavam cansativos, uma vez que todas as disciplinas também já se utilizavam muito de material escrito.

De acordo com o planejamento da disciplina de Educação Física para este período, os vídeos passaram a ser mais utilizados após o mês de maio, ainda que já fossem disponibilizados links para as turmas no período anterior. Os vídeos foram considerados como um recurso didático bastante utilizado durante o ensino remoto, pois seu alcance com a turma era considerado mais amplo e os estudantes se mostravam mais receptivos a esse tipo de ferramenta educacional. Em contrapartida, ao longo das entrevistas, alguns relatavam que não conseguiam “baixar” os vídeos, por dificuldades com o seu telefone celular ou de acesso à internet.

Em relação à subcategoria áudio, os relatos durante as entrevistas declaram que eram mais acessíveis, tanto por facilidade do uso da tecnologia do aparelho celular, como no consumo do pacote de dados.

Nesta subcategoria são relatados o uso de áudios explicativos e o uso de podcast²⁴, tanto produzidos pelo professor, como pesquisados na internet e disponibilizados por ele. Como o *podcast* tem a facilidade de ser encaminhado através do *WhatsApp*, os estudantes demonstraram maior habilidade e receptividade em sua utilização como ferramenta de estudo.

Na categoria **saúde** são reunidas as declarações que envolvem o bem-estar do próprio aluno, a preocupação em relação a si próprio e a sua família, tanto em relação às questões da saúde física, como emocionais.

A subcategoria movimento abrange as respostas que envolvem as questões relativas à saúde física e o quanto as aulas de Educação Física conseguiram proporcionar a prática de atividades e exercícios físicos durante o período de isolamento. Um dos entrevistados relatou que tinha dificuldades com o uso da tecnologia, necessitando da ajuda de terceiros, no entanto considerava proveitoso tanto estar se exercitando, quanto a presença de outrem. Durante a entrevista declarou que

²⁴ Podcast é um arquivo de áudio com duração e conteúdo variados. Seu formato é semelhante a um programa de rádio, no entanto fica disponível para ser ouvido quando o ouvinte desejar.

“dependia muito da minha neta pra participar das aulas. Eu não sei entrar direito. Mas era bom. Ela acabava ficando e fazendo comigo” (70/M). O entrevistado seguiu narrando que gostava de aproveitar a companhia de sua neta e de poderem fazer uma atividade juntos.

Na subcategoria ansiedade são reunidas as respostas relativas à pergunta sobre o fato das aulas de Educação Física terem ajudado ou não a diminuir a sensação de estar só durante o período de maior isolamento. São incluídas as respostas que se relacionam a questões emocionais e que envolvem sentimentos de ansiedade, tristeza, medo e preocupação com o futuro, uma vez que estavam no período pandêmico de isolamento social.

Uma das entrevistadas declarou que no período de maior isolamento precisou iniciar um tratamento para ansiedade com uso de medicamentos, mas que as aulas de Educação Física ajudavam bastante. A estudante declarou que “era bom participar das aulas. Não me sentia tão sozinha. Naquela época que comecei a tomar remédio pra ansiedade” (50/F).

Segundo o Guia de Atividade Física para a População Brasileira do Ministério da Saúde (BRASIL, 2021), a disciplina de Educação Física tem a possibilidade de uma contribuição significativa tanto pra o desenvolvimento pessoal, como para a saúde dos alunos. Essa contribuição concorre para uma vida mais saudável, indo além da prática de atividades físicas, beneficiando a área da saúde física, motora, psicológica e social dos estudantes. A “melhora da motivação e bem-estar mental, com redução da ansiedade e da depressão” (BRASIL, 2021, p.34) é um dos principais benefícios citados no referido guia. Sendo assim, a própria realização das atividades e exercícios propostos nas aulas remotas, representariam um auxílio nos casos em que os estudantes estivessem nesta situação de ansiedade.

A Educação Física Escolar pode contribuir de diversas formas para a qualidade de vida dos estudantes do PEJA. Desde a aula prática, com atividades e exercícios, incluindo os momentos teóricos sobre regras, desportos, conhecimento do corpo e saúde e passando pelas aulas em formato remoto. Os relatos durante a pesquisa demonstram que os alunos se sentiam mais acolhidos e integrados com as aulas remotas e que as aulas de Educação Física em especial, traziam momentos de exercícios e movimentos muito necessários no período de isolamento como um benefício à saúde de cada um.

A partir dos dados obtidos e de sua análise, foi elaborado um produto educacional que possa auxiliar os educadores a refletir sobre sua prática pedagógica.

Desta forma, o próximo capítulo trará os passos dados até a construção do Produto Educacional.

6. PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional se constitui na produção de material multimídia em vídeo. A partir dos referenciais teóricos visitados e da pesquisa de campo realizada com base nas perspectivas dos estudantes, se originou o vídeo **Aulas de Educação Física no PEJA: expectativa x realidade – Perspectivas dos estudantes sobre a implantação da disciplina.**

Este Produto Educacional se justifica pela relevância de seu tema e seu potencial de ser flexível para o uso em contextos de formação continuada, atendendo às escolas da rede municipal de ensino no Rio de Janeiro que possuem PEJA, como outras redes que trabalhem com EJA. Ele foi elaborado a partir de propostas revisitadas no que tange à utilização de arquivos de multimídia educacionais curtos, no entanto tem um aspecto inovador de se basear nas expectativas, percepções e memórias de alunos sobre a disciplina de Educação Física no PEJA.

Sua aplicação se dará em centros de estudos, reuniões pedagógicas, cursos de formação de professores e de atualização, tendo como objetivo geral proporcionar ao professor ou o graduando refletir sobre sua prática em relação à disciplina de Educação Física na EJA.

O material estará disponível em canal do *YouTube* de forma a facilitar o acesso público e gratuito, além de alcançar o maior número possível de interessados, para ampliar o campo de atuação, conhecimento e reflexão sobre os assuntos tratados.

O vídeo Aulas de Educação Física no PEJA: expectativa x realidade – Perspectivas dos estudantes sobre a implantação da disciplina é uma obra que se baseou nos depoimentos dos entrevistados. São estudantes do PEJA que relatam suas expectativas e memórias sobre temas relacionados à disciplina Educação Física. Relatam suas expectativas frente a uma disciplina que foi implantada em 2019.

O vídeo traz impressões, memórias e experiências reais contadas por seus autores e foi elaborado para incentivar a reflexão sobre a prática docente, fornecendo uma ferramenta de apoio para uma análise pessoal. Paulo Freire (1996) em seu livro *Pedagogia da Autonomia* diz que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, p. 44, 1996). Desta forma, a prática docente precisa ser uma atividade de busca constante. Busca por formação continuada, por espaço de planejamento. Nesta busca, está a atividade infindável do

professor em incentivar seus alunos, e no caso específico da Educação Física que envolve habilidades e limites corporais, a busca precisa ser mais refinada e planejada. É como o trabalho de mineração, onde o professor minerador precisa ir descobrindo a pedra preciosa em cada estudante. Este minerador pedagógico vai por eliminação ou peneira tentando descobrir as habilidades de cada um. Como o estudante que descobriu o pingue-pongue aos setenta anos, ou o jovem de dezessete anos que se aventurou pela primeira vez no futebol.

Suas etapas de elaboração incluíram a produção do vídeo a partir da análise dos dados coletados e dos referenciais bibliográficos utilizados. Para isto, foi definido um roteiro e a edição do material em si.

O roteiro do vídeo foi estruturado com o objetivo do mesmo ser rápido e dinâmico, possuindo um total de oito minutos e vinte segundos. Ele intercala as respostas obtidas nas entrevistas individuais com as filmagens do Grupo Focal.

Como as respostas às entrevistas individuais não foram objeto de gravação, as mesmas se encontram por escrito no roteiro.

A direção, o roteiro, a pesquisa, a edição e a captação de imagens foram realizadas pela pesquisadora. Os direcionamentos gerais e a coautoria são da Orientadora deste estudo, Professora Dr^a Andrea da Paixão Fernandes.

O vídeo está disponível na plataforma *YouTube* com o título: Aulas de Educação Física no PEJA - Expectativa x Realidade através do link https://youtu.be/Mbth-s_d-GE.

O vídeo apresenta as respostas dos alunos ao bloco relacionado às suas memórias e expectativas em relação à implantação da Educação Física no PEJA. Ele intercala respostas disponíveis por escrito, com imagens do Grupo Focal. E busca uma reflexão dos docentes que o assistam, através do questionamento de qual seria sua atitude diante daquele contexto relatado no vídeo.

Para estudantes de graduação que ainda não tiveram contato direto com a Educação de Jovens e Adultos, o vídeo também é uma forma de conhecer o que o público desta modalidade espera da Educação Física.

O vídeo se encerra com o pensamento de Paulo Freire (1991) sobre a forma como um educador se constitui a cada dia. No entanto, ainda que o vídeo termine, o questionamento realizado e o sugestivo trecho de Freire, permitem e instigam a novas reflexões sobre a prática docente.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p.)

A cada docente que assistir a este vídeo e refletir sobre seus alunos, sua rotina, enfim, sua prática, o Produto Educacional terá atingido seu objetivo.

No próximo capítulo seguem as considerações finais sobre o trabalho desenvolvido nesta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O CAMINHO

Chegando ao final deste caminho percebo que atingi uma parada no percurso, mas que ao refletir, percebo que é ponto de chegada, mas também ponto de partida para novas viagens.

Ao chegar neste ponto, me recordo do início deste caminhar. Uma caminhada que se iniciou ainda antes do PEJA, como já contado aqui. São memórias, perfumes, cheiros, sabores que fazem lembrar minha jornada como professora, pedagoga, esposa, mãe, mulher. Papéis que se interligam e se complementam. Cada obstáculo vencido, cada objetivo alcançado me preparou e me formou para estar neste caminho.

Iniciei esta pesquisa na escola, local que estou cinco dias ou mais por semana, cerca de treze horas por dia. No contato com a comunidade escolar, em especial, os estudantes do PEJA, um grupo que me é muito caro e especial.

A pergunta desta pesquisa surgiu e tomou forma no PEJA a cada noite em que os observava e com eles conversava, sendo ela: qual a perspectiva dos estudantes do PEJA do CIEP Lourenço Flor em relação à prática da Educação Física escolar? A pergunta foi respondida, não apenas sobre a perspectiva dos alunos sobre a Educação Física, mas suas lembranças de experiências anteriores com a disciplina, suas expectativas durante a implantação da mesma e eles foram além, generosamente relatando sobre o período das aulas remotas durante a Pandemia de COVID-19.

Entrevistar estes sujeitos do PEJA, tornou-se, na maioria das vezes, uma conversa, uma interação, um momento especial e querido durante um dia de trabalho. Estudantes entrevistados se tornaram mais que o corpo discente da escola, são pessoas que me cumprimentam, me conhecem e sabem que eu conheço a história de vida cada um. Foi um privilégio poder conhecê-los melhor, estudantes que eu já conversava, mas que agora estabelecemos uma conexão mais profunda.

Desta forma, o objetivo geral desta pesquisa foi alcançado, o de compreender a percepção dos estudantes do PEJA do CIEP Lourenço Flor em relação às atividades realizadas pela disciplina Educação Física em seu curso. Assim como os objetivos específicos desenhados para alcançar este fim.

Para conhecer esse grupo de estudantes foi escolhido o uso do questionário com perguntas abertas e fechadas e em seguida o trabalho com o Grupo Focal como um complemento das entrevistas e também matéria prima para o Produto Educacional.

Construir um Produto Educacional em formato de vídeo a partir da perspectiva dos alunos, para ser usado com os professores auxiliando-os numa reflexão pedagógica mais profunda, acabou sendo o desfecho de todo o caminho percorrido até aqui, enriquecido pela disponibilidade e participação dos estudantes na pesquisa.

A pesquisa se desenvolveu na escola em que atuo. Local escolhido por oferecer a modalidade EJA e ter sido uma das escolas a receber a disciplina Educação Física no seu ano de implantação no PEJA.

O território da EJA, no caso desta pesquisa, do PEJA, é vasto e repleto de diversidades e dificuldades. São estudantes que em sua maioria já trabalham, seja em empregos formais, informais ou dentro de casa, auxiliando na criação de irmãos, filhos, netos e até no cuidado com idosos de suas famílias. A este grupo somam-se os alunos jovens que são remanejados para o PEJA por questões de idade, casos de indisciplina e retorno aos estudos após gravidez na adolescência.

O PEJA é formado de sujeitos diversos, pessoas que formam a classe trabalhadora do nosso país, onde em vários casos, as dificuldades encontradas no decorrer da vida, sejam de origem econômica, social ou familiar, fizeram com que seus estudos fossem interrompidos, ou até mesmo este direito lhes fosse negado. A ausência de escolarização ou a sua interrupção, nega oportunidades a esses brasileiros, principalmente pela falta de políticas públicas que lhes assegure este direito. O retorno à escola é um ato em si de força, coragem e de resistência contra um sistema que não lhes é favorável e essa atitude precisa ser valorizada cotidianamente por toda a comunidade escolar.

A pesquisa se pautou nas memórias e perspectivas dos estudantes. Em conhecer a sua percepção em relação às práticas já vivenciadas outrora e o que esperavam da Educação Física no PEJA. Nessa trilha, o acesso às memórias foi indispensável.

Trabalhar com essas lembranças faz ressurgir experiências vividas que podem ser positivas ou negativas, portanto o fazer pedagógico precisa atuar na busca de uma ressignificação do que foi lembrado, numa reconstrução da própria identidade desse aluno. O trabalho com o passado, mas com o passado trazido por este aluno, pode motivar um novo olhar na sala de aula, dando a esse espaço um novo sentido de acolhimento.

Esta é uma das reflexões pedagógicas que esta pesquisa pretende suscitar nos educadores, a do trabalho com as memórias das atividades de Educação Física já vivenciadas, as lembranças dos jogos de tabuleiro e brincadeiras de rua e dos

desdobramentos da disciplina em conteúdos que se mesclam com a cultura, como as danças regionais.

O trabalho com a bagagem das experiências de atividades físicas vividas pelos estudantes se inicia com as memórias individuais e se entrelaça nas memórias coletivas. Mediante toda esta miríade de lembranças, cores, sabores e sensações despertadas individualmente, é possível construir uma ação pedagógica que busque uma atitude reflexiva e analítica por parte dos estudantes de forma pessoal e também como um grupo. Estabelecer relações entre passado, presente e entre as histórias surgidas de forma individual e coletiva, pode construir uma nova dimensão de olhar o outro e a si próprio dentro de uma ótica redimensionada, construindo uma nova identidade, inclusive, enquanto turma. Essas memórias e também as expectativas desses alunos que fundamentaram esta pesquisa e permitiram a construção de toda esta caminhada. São eles os grandes atores sociais na produção deste estudo.

Entretanto, é impossível chegar ao fim da caminhada sem refletir sobre o evento de saúde mundial da pandemia do vírus COVID-19 que levou o mundo a uma paralização compulsória. No Brasil vivemos momentos de preocupação, perplexidade e desespero, com falta de vagas em hospitais e até de oxigênio para os pacientes em alguns estados. As imagens divulgadas pela mídia impactavam e tornavam o período de necessário isolamento social ainda mais preocupante.

Diante desse cenário onde a própria sobrevivência foi desafiada tanto por fatores de saúde, como pelos econômicos, onde famílias inteiras ficaram sem emprego da noite para o dia, sem nenhuma fonte de renda em virtude do fechamento dos estabelecimentos, a escola tornou-se um ponto de apoio. Foram distribuídas cestas básicas e cartões para compra de alimentos pela Prefeitura da cidade do Rio de Janeiro e também pelos professores do próprio CIEP Lourenço Flor.

As circunstâncias originadas pela pandemia salientaram uma realidade que já era conhecida dos professores, em especial do PEJA, de problemas latentes de investimento na educação, em sua estrutura, na formação docente e em programas sociais que fortaleçam essa parcela da população. A pandemia evidenciou de forma clara as grandes diferenças sociais em nosso país, a dificuldade de comunicação e acesso desses estudantes.

Inegável também o empenho e a dedicação dos professores neste período. Durante as entrevistas ficou explícito como esses educadores se desdobraram e desbravaram novos caminhos, para muitos desconhecidos. Aulas ao vivo, aulas

gravadas, envio de vídeos, produção de podcasts, participação em grupos de WhatsApp e postagens em redes sociais. Se por um lado a pandemia desnudou todas as agruras da escola pública, por outro demonstrou o quanto os professores têm força, resiliência e comprometimento, enfim, nos lembrou o quanto a educação pode ser transformadora.

Esse período trouxe muitos questionamentos sobre a Educação a Distância, aulas em formato remoto e educação doméstica. Mas os alunos entrevistados foram muito claros em suas declarações sobre a preferência da interação com os colegas na sala de aula e da falta que sentiram da figura do professor como uma presença próxima e ativa na aprendizagem.

O perfil definido para a participação na pesquisa era ser da escola em que atuo, devido a mesma ter participado da implantação da disciplina Educação Física em 2019 e ter sido matriculado em 2021 ou anos anteriores para que fosse possível a participação de estudantes no período da implantação, independentemente da turma que fizessem parte.

Durante a análise documental, o alto índice de movimentações escolares, sendo este de 51%, dos cinquenta e um estudantes dentro desse perfil, já impele a uma reflexão sobre os motivos de uma vida escolar com tantas interrupções.

O grupo possui faixa etária entre os dezesseis e os setenta anos demonstrando a diversidade geracional e a particularidade existentes nas turmas do PEJA. É um contexto onde as aulas de Educação Física terão a vantagem da pluralidade de experiências vividas, mas também o desafio de trabalhar com limites corporais e interesses diferentes. Sendo assim, conhecer o grupo discente com o qual se dará o trabalho no PEJA é de importância crucial.

Para conhecer esse grupo de estudantes foi escolhido o uso do questionário. Ele foi aplicado nos quarenta alunos como instrumento de pesquisa para conhecê-los melhor. Havia perguntas relacionadas a sua trajetória escolar, suas perspectivas e lembranças sobre a implantação da disciplina de Educação Física no PEJA e seu desenvolvimento durante o período de isolamento social.

As perguntas foram organizadas em quatro blocos para facilitar a organização para os estudantes. Num primeiro bloco elas se relacionavam ao perfil do entrevistado e seus motivos ao se matricular no PEJA. As respostas a este bloco foram analisadas em conjunto com as fontes documentais na busca de conhecer esse grupo. No segundo grupo, as perguntas versavam sobre as lembranças dos estudantes acerca das aulas de Educação Física em sua escola de outrora. O terceiro bloco buscava levar o estudante a

lembrar do período de implantação da disciplina Educação Física no ano de 2019. E o último grupo abordava as questões relativas à Educação Física no período pandêmico.

Inicialmente, o questionário foi elaborado para acontecer virtualmente, mas com o retorno às aulas presenciais, ele pode ser aplicado pessoalmente. Ao ser aplicado numa amostra da população pesquisada, durante sua validação, o instrumento necessitou de ajustes, entre eles o de se transformar numa entrevista estruturada.

A transformação em entrevista estruturada se deu quando foi observado que os estudantes não se sentiam seguros em responder sozinhos ao questionário, solicitando constantemente à pesquisadora que fosse sua escriba. Prontamente passei a transcrever as respostas, procurando tornar a entrevista mais confortável para que os estudantes pudessem responder da forma mais natural e espontânea possível. Essa mudança fez com que a minha interação com os estudantes fosse bem maior, mais próxima. Proporcionou realizar anotações de expressões, falas, complementos, silêncios e pausas enriquecendo exponencialmente a pesquisa.

A necessidade de auxílio para responder e a insegurança dos estudantes foi observada e discutida com os professores e o orientador do PEJA, afinal alguns alunos já se encontram no PEJA II. Mas, refletimos que esse comportamento de insegurança e vulnerabilidade dos entrevistados reflete o período de aulas remotas, o que para alguns alunos chegou há dois anos.

Ao término das entrevistas, foi realizado o sorteio dos oito alunos que participaram do grupo focal. O encontro do grupo focal se deu no auditório, local escolhido por ser mais silencioso, iluminado e privativo, para que os estudantes se sentissem à vontade para partilhar suas experiências.

A estrutura do grupo focal foi organizada num tópico guia, com os mesmos blocos que a entrevista, com exceção do perfil, porque os entrevistados já o haviam respondido. As perguntas foram reorganizadas com o objetivo de respostas mais livres e de interação entre o grupo.

Num primeiro momento, ao reunir todos os dados das entrevistas e do grupo focal, se delineou a silhueta do corpo discente entrevistado. É um grupo onde a maioria são mulheres com idades entre 16 e 30 anos. Muitas delas interromperam seus estudos devido à gravidez na adolescência ou por terem sido transferidas para o PEJA em virtude de atingir a idade de quinze anos ou mais.

Entre homens e mulheres, os motivos para a interrupção nos estudos também foram necessidade de trabalhar, ajudar em casa, por mudança de endereço de domicílio

e em alguns casos por vontade própria do estudante. Alguns alunos estão frequentando uma escola pela primeira vez, pois nunca haviam estudado.

O grupo possui idades bem diferenciadas, com alunos entre 16 e setenta anos, demonstrando um dos muitos desafios no trabalho com o PEJA, ou seja, a diversidade intergeracional. Ainda que essa diversidade traga uma gama variada de experiências para compartilhar e trabalhar na turma, o cenário se torna desafiado na medida em que o professor de Educação Física vai precisar planejar atividades que envolvem limites corporais distintos.

Durante as leituras de pré-análise, no momento em que se retomam as entrevistas realizadas e há um reencontro com as conversas e trocas realizadas durante as pesquisas, foram estabelecidas palavras-chave para os grupos de respostas semelhantes, utilizando a análise categorial. A Análise de Conteúdo realizada com os dados obtidos nas entrevistas com quarenta alunos se estruturou em três blocos.

Ao reencontrar aquelas memórias de vida, as experiências compartilhadas, percebi a subjetividade nas respostas e nos silêncios. Na necessidade de ser ouvido, de saber que sua história é importante e que merece ser compartilhada com outros. Alguns se surpreendiam diante da explicação de que suas histórias e experiências seriam a base de um trabalho para professores. Sendo assim, não foi uma organização e quantificação de respostas, mas um lembrar de biografias de estudantes, de suas narrativas de vida.

O primeiro bloco trouxe as lembranças das escolas anteriores com enfoque nas memórias relativas à disciplina de Educação Física. As categorias temáticas escolhidas foram **professores, estrutura, convivência, individualidade, ausência e atividade**.

Os relatos nas entrevistas demonstram como nessas aulas os alunos se sentem parte do grupo, numa relação dicotômica onde ao mesmo tempo esperam ser aceitos por ele. São lembranças que lhes são caras, de momentos em que o professor intercedeu por eles para que participassem, mesmo que suas habilidades para determinadas atividades não fossem bem desenvolvidas. Desta forma, o professor precisa refletir sobre a importância do seu papel frente a essas relações, uma vez que em suas aulas esses relacionamentos ficam mais latentes e buscar desenvolver nestes estudantes atitudes de tolerância, empatia e respeito.

A categoria **ausência** é repleta de emoções, uma vez que a vivência da disciplina foi negada a alguns desses estudantes. São relatos que demonstram um sentimento de não pertencimento a um lugar que lhes é de direito. No entanto, essas narrativas não

trazem o tom da cobrança por não ter sido assegurado a eles o direito básico à educação, por isso esse assunto precisa ser ainda mais abordado e discutido na EJA.

O fato de estarem atualmente matriculados e frequentando o PEJA já acrescenta em suas vidas um direito que é básico, o do acesso à Educação. No entanto não será a matrícula em si que trará essa percepção, mas todo trabalho de conscientização que precisa ser desenvolvido com esse aluno.

A categoria **estrutura** expôs uma realidade conhecida da maioria das escolas públicas: a falta de investimentos na manutenção e ampliação dos prédios. Foram relatadas escolas que não tinham quadras, quadras em obras, uso do pátio e da sala de aula como espaço para a Educação Física. Essa falta de estrutura de um espaço físico pensado e destinado para as aulas de Educação Física reflete diretamente no planejamento do professor e nas atividades que podem ou não ser realizadas.

O que nos traz à categoria **atividade**, que se vê influenciada pela **estrutura**. A categoria atividade é citada em todos os blocos. As atividades realizadas pela disciplina Educação Física surgem nos relatos como o segundo item lembrado com mais riqueza de detalhes, perdendo apenas para os **professores**. As atividades são relatadas como a aula em si, e na maioria das narrativas, fornecem boas lembranças aos entrevistados, seja por terem participado, ou assistido.

A categoria **atividade** precisou ser dividida entre as unidades temáticas conhecidas pelos estudantes em suas escolas anteriores, para que fosse possível compreender quais as que eles já haviam tido contato. A pesquisa indicou que a grande maioria dos estudantes já havia tido aulas sobre esportes, jogos e brincadeiras, porém poucos aprenderam sobre lutas. A estrutura dos espaços destinados às aulas de Educação Física influencia a pouca prática de luta pelos estudantes, em função da necessidade do espaço e materiais específicos para a realização das atividades.

As atividades relacionadas às danças regionais, como a quadrilha, típica de nosso país, é retratada como um momento de interação e lazer. Os entrevistados não demonstram perceber como as atividades que envolvem danças, expressões rítmicas e corporais permitem conhecimentos que envolvem a apropriação de ritmos, espaços e autoconhecimento corporal, o que auxilia promover a saúde, além de ser uma atividade que integra e socializa por meio do corpo em movimento.

A categoria que evocou mais lembranças foram os **professores**. Retratados como figuras fundamentais no processo ensino aprendizagem da Educação Física e de grande proximidade dos estudantes. Foram relatos positivos, onde todos os

entrevistados lembravam dos professores dessa disciplina, suas características físicas, o dia da semana em que as aulas se realizavam e o nome deste professor.

Esses relatos demonstram a importância que os estudantes atribuíam ao professor de Educação Física, como o profissional com quem eles mais interagiam e desenvolviam habilidades corporais. É significativa essa lembrança que os alunos trazem da pessoa do seu professor de Educação Física e demonstra como a figura daquele educador impactou suas vidas e memórias até hoje.

O segundo bloco da Análise Categorical reuniu as respostas relacionadas à implantação oficial no ano de 2019 da disciplina de Educação Física no currículo do PEJA. Foram reunidas as respostas que se relacionavam com as expectativas e memórias do período em questão. A Análise Categorical-Temática se utilizou dos seguintes termos que mais apareceram, mantendo o critério estabelecido: **disposição, participação, estrutura e atividade.**

A categoria **disposição** reuniu as respostas que envolviam os sentimentos dos estudantes em relação ao que esperavam da disciplina antes do início das aulas, enquanto a categoria **participação** agrupou a vontade de participar e a frequência às aulas já iniciadas.

Com relação à **disposição**, alguns alunos demonstravam indiferença ou por nunca terem tido aulas de Educação Física, ou porque as mesmas se deram sempre em formato teórico. No entanto, os estudantes demonstraram maior interesse quando perceberam que durante as aulas, as atividades desenvolvidas eram práticas. Segundo relatos, a frequência às aulas de Educação Física aumentou, elevando também, a assiduidade nas outras disciplinas que aconteciam no mesmo dia.

Ainda que alguns entrevistados tenham relatado sentimentos de cansaço e medo, as estratégias de adaptação de atividades desenvolvidas pelo professor conseguiram incentivar esses alunos a participar. O professor de Educação Física no PEJA vai receber alunos que podem vir com experiências pré-concebidas da disciplina e estereótipos construídos em experiências anteriores, e precisará explorar novos paradigmas da disciplina com eles. Alunos de outras modalidades também podem trazer estes estereótipos, no entanto, a probabilidade no PEJA tende a ser maior, pois são estudantes que já passaram por várias experiências, em virtude da idade.

A **participação** englobou respostas sobre os motivos de frequentar as aulas e os relatos trouxeram novamente a postura do professor como incentivador. As narrativas

foram de casos de prática da disciplina em benefício da saúde e de adaptações em virtude da idade.

As categorias **estrutura** e **atividade** também foram citadas neste bloco, demonstrando a percepção dos estudantes do quanto as atividades desenvolvidas nas aulas de Educação Física estão interligadas à estrutura existente. A quadra do CIEP Lourenço Flor estava interditada, o que impedia a realização das atividades, e as aulas aconteciam no pátio ou em uma sala de aula com jogos, mesa de pingue-pongue e totó, o que gerou diversas reclamações.

As expectativas e preferência dos alunos acima de quarenta anos envolviam jogos e brincadeiras, jogos de tabuleiro e atividades que evoquem memórias de sua época de infância. Os entrevistados mais jovens demonstraram maior predileção em relação aos esportes e exercícios. No entanto, a maioria dos entrevistados não demonstrava interesse pela prática de atividades rítmicas ou de danças, inclusive alguns relataram resistência em participar.

A diversidade de atividades oferecidas durante a aula de Educação Física com o objetivo de atender o ritmo particular de cada grupo, foi vista por dois entrevistados como confusa para quem participava, portanto essas adaptações precisam ser explicadas e discutidas com os estudantes para que possam aproveitá-las melhor.

O último bloco concentrou as memórias e experiências dos entrevistados acerca das aulas de Educação Física durante o período da Pandemia do COVID-19. Num primeiro momento foram consideradas as respostas em relação ao acesso às aulas tanto no período presencial como no remoto e da utilização dos materiais impressos distribuídos.

O número de alunos que conseguiram acessar as aulas de forma remota foi pequeno, sendo oito em vinte e seis matriculados no período. Esse número exíguo demonstra a fragilidade enfrentada pelos entrevistados em utilizar e acessar o mundo virtual. Entre os alunos que não conseguiram acessar, as respostas demonstram dificuldades por falta de aparelhos celulares ou computadores, por não conhecer o uso da tecnologia dos aparelhos e das redes sociais, além de falta de acesso à rede de dados por motivos financeiros. A vulnerabilidade social e a extrema pobreza desses estudantes foram acentuadas pela pandemia. Para esses alunos o uso das apostilas e livros foi fundamental para o acompanhamento das atividades e a relação em si com a escola e os professores.

As respostas dos entrevistados que conseguiram acessar as aulas remotas foram organizadas em categorias conforme suas impressões sobre o período e divididas em **socialização, ambiente, atividade e saúde**.

A categoria **socialização** agrupou as respostas relativas ao estudante se sentir parte do grupo e os relatos traziam o tom de pertencimento, onde as mensagens recebidas ou as aulas em que participaram lhes ofereceu um momento de acolhimento.

Na categoria **ambiente** foram reunidos os relatos sobre o local onde os estudantes podiam desenvolver as atividades de Educação Física, o que para alguns se resumia em um quarto, devido ao isolamento social. Em algumas narrativas a presença de outras pessoas causava vergonha ou, em alguns casos, trazia um momento de companhia, e se tornou um momento esperado.

Atividade foi a única categoria citada em todos os blocos, o que reforça as respostas em que ela é o centro das memórias. Foram ofertadas nas aulas remotas atividades através de textos, vídeos e áudios, no entanto os relatos demonstram uma preferência pelos vídeos, por serem mais interessantes, apesar das dificuldades na sua reprodução, por questões de tecnologia e acesso. Ao longo desse período, os vídeos utilizados nas aulas sejam eles filmes, aulas gravadas ou documentários, demonstraram ser uma ferramenta de apoio muito útil para a aprendizagem.

A categoria **saúde** englobou os relatos sobre o bem-estar e a preocupação com a saúde. As narrativas nesta parte da entrevista eram mais emocionadas, com histórias relativas a questões ligadas a ansiedade e depressão, além das questões físicas do sedentarismo imposto pelo isolamento social. Os relatos eram positivos em relação às atividades propostas nas aulas remotas e de como eram benéficas à saúde física e emocional.

Com essa análise em mãos, o vídeo **Aulas de Educação Física no PEJA: expectativa x realidade - Perspectivas dos estudantes sobre a implantação da disciplina** surgiu de forma natural como o Produto Educacional fruto desta pesquisa. O vídeo foi elaborado com o intuito de servir como material de apoio para reflexão docente sobre sua prática pedagógica. Ele traz a visão discente e esta precisa ser considerada na realização do planejamento da disciplina.

Este planejamento, com uma intencionalidade pedagógica que atente para as características singulares de experiência de vida e diversidade etária existente no PEJA, precisa estimular esses estudantes a uma postura consciente em seu contexto social. Sendo assim, o planejar vai além de conteúdos, habilidades e objetivos, ele precisa de

uma reflexão sobre para quem, para que e o que pretendemos ensinar, pois ao valorizar suas histórias de vida, a aprendizagem se torna mais real e acontece de forma natural. Por isto que o docente precisa estar em formação constante. Esse momento que traz a oportunidade de uma parada para reflexão sobre sua prática, de discussão com seus pares e troca de experiências, para o seu crescimento pessoal e profissional.

Estes estudantes são trabalhadores, pais e mães de família, jovens, adultos e idosos que precisam se ver como protagonistas de suas histórias. E a Educação Física é uma linguagem, um caminho que perpassa pelo autoconhecimento, pela autoestima e pela valorização das relações interpessoais. A cada atividade ou exercício em que o estudante se percebe capaz, acontece uma ressignificação de seu próprio protagonismo individual. São aprendizagens que vão além da prática dos esportes, jogos, lutas ou dança, incluem aspectos mais profundos, que outras disciplinas nem sempre conseguem alcançar.

As expectativas desses estudantes diante da disciplina de Educação Física no PEJA são variadas, como diversas são as experiências que eles trazem. São demandas de jovens, adultos e idosos. E o desafio de contemplar a todos e incluí-los não é obra exclusiva da disciplina e nem mesmo do PEJA. Mas considerar este desafio e refletir sobre ele é fundamental para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Mas ao nos perguntarmos se essas expectativas serão realmente alcançadas, o processo reflexivo se encontra em construção e este fato já demonstra que um dos objetivos desta pesquisa sendo alcançado.

Enfim, mais do que alcançar estes anseios, o fundamental é conhecê-los e despertar nesses estudantes o desejo de aprender, de fazer parte, de conhecer a si mesmo, buscando tornar significativo o seu aprendizado nas aulas de Educação Física, como uma fonte de benefícios para sua saúde física e emocional, para o seu lazer e como forma de prazer.

Que venham outros caminhos e jornadas. Foi um privilégio.

REFERÊNCIAS

- A GUERRA DO RIO. *O Globo*, Rio de Janeiro, nov. 2010. Caderno Especial. Disponível em: <<https://acervo.oglobo.globo.com/consulta-ao-acervo/?navegacaoPorData=201020101126>> acesso em 19/09/2020.
- ALVES, Rubem. O velho que acordou menino. Editora Planeta do Brasil. São Paulo. 2005.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Editora Vozes. Petrópolis, 2017.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Edições 70. Lisboa. 2009.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2015.
- BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças dos velhos. Companhia das Letras. São Paulo. 1994.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro gráfico, 1988.
- _____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm> Acesso em 15/12/2020.
- _____. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acesso em 20/12/2020.
- _____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 10/11/2020.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.96p.
- _____. Ministério da Educação. Manual Operacional de Educação Integral. MEC/SEB, Brasília/DF, 2012. 80p.
- _____. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf> Acesso em 05/05/2021.

_____. Parecer CNE/CP Nº: 15/2020; de 06 de outubro de 2020. Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília. 2020. Disponível em:

<https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152020.pdf?query=2020> Acesso em 12/10/2022

_____. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação 2014: Documento Final. Brasília/DF. 2015. Disponível em:

<<http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>> Acesso em: 20/11/2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021. Brasília, DF: Inep, 2021. Disponível em:

<https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf> Acesso em: 20/08/2022.

_____. Ministério da Saúde. Resposta Nacional e Internacional de enfrentamento ao novo Coronavírus. Linha do tempo. Brasília. 2020. Disponível em:

<<https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>> Acesso em 01/04/2021

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. Guia de Atividade Física para a População Brasileira. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2021. 54 p. Disponível em:

<https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_atividade_fisica_populacao_brasileira.pdf> Acesso em 05/09/2022.

CAMARGO, Maria Cecília da Silva, COSTA, Maria da Conceição dos Santos, CARVALHO, Rosa Malena de Araújo. A educação física na educação de jovens e adultos: Experiências da realidade brasileira. Fundação de Apoio a Tecnologia e Ciencia - Editora UFSM , 2021. 185p.

CARVALHO, Rosa Malena de Araújo (org). Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos. CRV. 2011.

_____. Educação Física da educação de Jovens e Adultos. Revista Lugares de Educação, Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 37-49 Jan.-Jun. 2013. Disponível em <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle/issue/view/1234> Acesso em 05/06/2021.

CARREIRA, Denise; CARNEIRO, Suelaine. Violência dos direitos educativos da comunidade do Complexo do Alemão: Rio de Janeiro. São Paulo: Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação, 2008.

CHAUÍ, Marilena. Os trabalhos da memória. Prefácio. In: BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças dos velhos. Companhia das Letras. São Paulo. 1994, p. 17-33.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: Realidade, Aspectos Legais e Possibilidades. São Paulo: Cultura Acadêmica, Unesp - Pró-Reitoria de Graduação,

Univesp, 2012 (Coleção Caderno de Formação, v.6, Bloco 2, n.16). 176 p Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381290> Acesso em 05 de junho de 2021.

_____. Educação Física na escola Questões e Reflexões. Editora Guanabara Koogan S.A. Rio de Janeiro. 2003. 81p.

EXTRAORDINÁRIO. In *Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. 1. Ed. Melhoramentos. 2004. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/extraordinario/> Acesso em: 16/10/2020.

FÁVERO, Osmar. Memória das campanhas e movimentos da educação de jovens e adultos (1947-1977). Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: UFF, 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf> Acesso em: 15/11/2020.

_____. BRENNER, Ana Karina. Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu. 2006. p 1-17.

_____. MOTTA, Elisa. Educação popular e educação de jovens e adultos: memória e história. In: VIII SEMINÁRIO NACIONAL DO CENTRO DE MEMÓRIA – UNICAMP, Campinas. 2016.

_____. FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. *Revista Inter Ação*, UFG, Goiás, v.36, n. 2, p. 365–392, dez 2011. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/16712>>. Acesso em: 10/11/2020.

FERNANDES, Andrea da Paixão. *Memórias e representações sociais de Jovens e Adultos: lembranças ressignificadas da escola da infância e expectativas no retorno à escola*. 2012. 366 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2012.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 168p.

_____. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. A Educação na Cidade. São Paulo. Cortez, 1991.144 p.

GOULART, Gustavo. Caso Tim Lopes: Polícia reprimirá bailes funk. *O Globo*, Rio de Janeiro, 08 de junho de 2002. Matutina, Rio, p.20. Disponível em: <https://acervo.oglobo.globo.com/rio-de-historias/tim-lopes-torturado-assassinado-por-traficantes-na-vila-cruzeiro-8903694#ixzz6cgwpZGOM%20stest> acesso em 05/08/2020.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Autores Associados. n. 14, p. 108 -130, mai-ago/2000. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 10/11/2020.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. 2. ed. São Paulo - SP: Revista dos Tribunais LTDA, 1990.

IBGE. *Censo Demográfico 2010: Aglomerados Subnormais – Primeiros Resultados*. Rio de Janeiro, 2011.

_____. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. IBGE. 2020. Disponível em:
https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf Acesso em 31/08/2022

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Ática. São Paulo. 2020 264p

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1992.
Lourenço Filho, M. B. O problema da educação de adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 5 n. 14, ago. 1945. p. 169 -185

LEMME, Paschoal. *Memórias de um educador*. Brasília: Inep. Estudos de Educação e Destaques da Correspondência, v. 5. 2004. 258p.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. . O problema da educação de adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 5 n. 14, ago. 1945. p. 169 -185.

MACHADO, Sandra. **Penha: terra de fé, de craques e de musicalidade**. *Série Bairros cariocas*, Rio de Janeiro, jan/2015. MULTIRIO RJ. Disponível em:
<<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/1004-penha-terra-de-fe-e-de-musicalidade>> acesso em 25/07/2020.

MAGALHÃES, João Carlos Ramos. **Histórico das favelas na cidade do Rio de Janeiro**. *Revista Desafios do Desenvolvimento*, Brasília, número 63, Ano 7, out/nov de 2010. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA).

MALTA, Deborah Carvalho et al. A pandemia da COVID-19 e as mudanças no estilo de vida dos brasileiros adultos: um estudo transversal, 2020. *Epidemiol. Serv. Saúde* [online]. vol.29, n.4, Brasília. 2020

MENDES, Eliane; MATTOS, Patrícia. *Escolas do Amanhã Uma realidade da cidade do Rio de Janeiro: Desafios e Possibilidades*, Estudo de caso. 2009. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Gestão Escolar do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, Vozes, 2002.

MORAES, Joysi; MARIANO, Sandra R.H.; FRANCO, Andrea M de S. Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) no Rio de Janeiro: uma história a partir das percepções e reflexões do gestor responsável por sua implantação. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, n.49, p. 493-518, mar./abr. 2015.

PAIVA, Jane. *Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos*. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense Faculdade de Educação, 2005.

_____.; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio José Gomes. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24. 2019. P. 1 - 25

PAZINATO, Eduardo. Declaração de Genebra sobre Violência Armada e Desenvolvimento e as Cidades. 2014. Disponível em: <https://esteio.rs.gov.br/documents/SMSMU/Artigo%20Carta%20Capital%20-%20Eduardo%20Pazinato%20-%20202%20de%20novembro.pdf> Acesso em 07/01/2021.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO (PCRJ). Decreto Municipal nº 31022 de 24 de agosto de 2009. Dispõe sobre autorização para o início do funcionamento do Programa Escolas do Amanhã, instituído no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 24 de agosto de 2009. Edição 109, p. 3.

_____. Decreto Municipal nº 47247 de 13 de março de 2020. Estabelece conjunto de ações necessárias à redução do contágio pelo COVID-19 - Coronavírus, e dá outras providências. *Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, 13 de março de 2020. Suplemento. p. 2.

_____. Diário Oficial Eletrônico. Imprensa Oficial. Resolução SME nº 115 de 25 de janeiro de 2019. RJ. Disponível em: <https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4039#/p:11/e:4039?find=resolu%C3%A7%C3%A3o%20115> Acesso em 29/12/2020.

_____. SME. Resolução SME Nº 247 de 04 de fevereiro de 2021. Institui orientações para o ensino remoto nas unidades da rede do sistema municipal de ensino do Rio de Janeiro, no período da pandemia da COVID-19 e dá outras providências. Rio de Janeiro. 2021.

_____. SME. Resolução SME Nº 250, de 11 de fevereiro de 2021. Regulamenta o retorno das aulas presenciais nas Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino e dá outras providências. Rio de Janeiro. 2021

_____. Diário Oficial Eletrônico. Imprensa Oficial. Portaria E/SUBE/CED nº 03 de 5 de novembro de 2009. Estabelece os critérios para a organização de turmas nas escolas da Rede Pública do Sistema Municipal de Ensino do Rio de Janeiro para 2010. Disponível em:

<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/685#/p:27/e:685?find=PEJA> Acesso em: 28/12/2020

_____. Diário Oficial Eletrônico. Imprensa Oficial. Portaria E/SUBE/CED Nº 06, DE 22 DE OUTUBRO DE 2010. RJ. Disponível em:

<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/1155#/p:10/e:1155?find=PEJA>

Acesso em 28/12/2020.

_____. Parecer CME/CEB nº 06/2005. Aprova alterações no funcionamento do PEJ e dá outras providências. Publicado no Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro (D.O.Rio). Ano XVIII. n. 214, de 01/02/2005.

_____. Circular E/SUBE/CEB/GEJA nº01, de 01 de fevereiro de 2019. RJ. Assunto: Orientações sobre a atuação do profissional de Educação Física no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). 2019.

_____. SME. Orientações Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos: Áreas específicas. Rio de Janeiro, 2010.

_____. SME. Revisitação das Orientações Curriculares 2020 - Programa de Educação de Jovens e Adultos. RJ. 2020.

_____. SME. Currículo de Educação Física. 2020

_____. SME. As habilidades priorizadas para o biênio 2020 – 2021 – PEJA I e II.

_____. Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos. **Favelas na cidade do Rio de Janeiro: o quadro populacional com base no Censo 2010**. Coleção Estudos da Cidade. 2012

RAMOS, Sílvia de; PAIVA, Anabela. Mídia e Violência: novas tendências na cobertura de criminalidade e segurança no Brasil. CESeC, Iuperj-Tec, Secretaria Especial de Direitos Humanos e União Européia, 2007

REIS, William. **Vila Cruzeiro: um legado da cultura negra no Rio**. *Revista Veja Rio*, Rio de Janeiro, jul. 2020. Disponível em: <https://vejario.abril.com.br/blog/william-reis/vila-cruzeiro-legado-rio/> acesso em 25/07/2020.

RIBEIRO, Darcy. O livro dos CIEPs – Rio de Janeiro, RJ: Bloch, 1986. 152p.

ROMÃO, José Eustáquio Compromissos do Educador de Jovens e Adultos. In; GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. Guia da Escola Cidadã v. 5. São Paulo: Cortez; IPF, 2ª ed. 2000.

SANTOS, Hermílio. Relatório de Pesquisa INFÂNCIA E VIOLÊNCIA: Cotidiano de crianças pequenas em favelas do Rio de Janeiro - Vila Cruzeiro. Centro de Análises Econômicas e Sociais (caes- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL). Núcleo de Estudos e Projetos da Cidade (Central/PUC-Rio) Porto Alegre, Julho de 2013

SOARES, Carmen Lucia, Educação física: raízes europeias e Brasil - 3. ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2004. 143p.

TORRES, Juan. Conflitos no Alemão se intensificam; autoridades se calam. Nova Escola, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em:

<https://novaescola.org.br/conteudo/1503/conflitos-no-alemao-se-intensificam-autoridades-se-calam#> Acesso em: 26/07/2020

TOZONI-REIS, Marília Freiras de Campos. A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de Formação:** formação de professores. Educação, Cultura e Desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 3, p.1-37, 2010, p.142

VIANNA, Rodrigo. Veja a retrospectiva da guerra no Alemão. *GI*, Rio de Janeiro, 27/06/2007. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Rio/0,,MUL60159-5606,00-VEJA+A+RETROSPECTIVA+DA+GUERRA+NO+ALEMAO.html>> acesso em 19/09/2020.

XAVIER, Libânia N. Inovações e (Des) Continuidades na Política Educacional Fluminense In: FREIRE, Américo, SARMENTO, Carlos Eduardo e MOTTA, Marly Silva (org). Um Estado em Questão: os 25 anos do Rio de Janeiro. FGV/ALERJ/FGV, 2001 Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm> Acesso em 17/07/2020

APÊNDICE A – Roteiro de Questionário de levantamento de informações sobre as percepções dos alunos do PEJA em relação às atividades realizadas pela disciplina Educação Física em seu curso

Aluno: _____

PEJA: () I – Bloco () I () II – Turma: _____

PEJA: () II – Bloco () I () II – UP () 1 () 2 () 3 – Turma: _____

1 – Quantos anos você tem?: _____

2 - Sexo: () Masculino () Feminino

3 - Como você se declara? () branco () preto () pardo () amarelo () indígena () não declarado

4 - Em que ano você começou a estudar no PEJA?

() antes de 2018

() em 2018

() em 2019

() em 2020

() em 2021

() em 2022

5 - Você já repetiu alguma série / ano de escolaridade? Quantas vezes?

6 - O que levou você a vir estudar no PEJA?

() a escola do dia me transferiu para a noite

() parei de estudar porque precisei trabalhar e voltei no PEJA

() parei de estudar para ajudar em casa e voltei no PEJA

() parei de estudar porque virei mãe/pai e voltei no PEJA

() parei de estudar por que me mudei e voltei no PEJA

() parei de estudar por que quis e voltei no PEJA

() parei de estudar quando criança e voltei no PEJA

() nunca tinha estudado e comecei no PEJA

7 - Se você já estudou em outra escola, o que você lembra dela?

8 - Como eram as aulas?

9 - Como eram as aulas de Educação Física? Você se lembra do Professor? _____

10 - Em que local da escola aconteciam as aulas?

11 - Do que você mais se lembra das aulas de Educação Física?

12 - Quais as atividades das aulas de Educação Física que você mais gostava e quais as que você não gostava?

13 - Você sente saudade de alguma atividade, jogo ou brincadeira nas aulas de Educação Física de quando era mais novo? Quais?

14 - Você gostaria de participar novamente dessa atividade, jogo ou brincadeira? Por quê?

15 - Como você se sentia nas aulas de Educação Física?

16 - Com relação à Educação Física na sua escola anterior, avalie as frases:

	Concordo plenamente	Concordo em parte	Não concordo, nem discordo	Não concordo	Não sei	Não acontece
Eu gostava de participar das aulas de Educação Física.						
As atividades de Educação Física eram sempre esportivas.						
As aulas tinham jogos e brincadeiras.						
As aulas tinham atividades que envolviam ritmo e danças, inclusive folclóricas.						
Havia atividades de ginástica nas aulas.						
Educação Física faz bem para o corpo e						

melhora minha condição física.						
As aulas de Educação Física incluíam atividades de lutas.						
Eu não gostava de participar das aulas porque eram muito competitivas.						
Eu não gostava de participar das aulas porque eu nunca fui bom nessa disciplina.						
As aulas de Educação Física tratavam de temas relativos à saúde						

17 - Você tinha atividades que trabalhavam:

	Sim	Não
Jogos e brincadeiras		
Atividades rítmicas e/ou expressivas		
Ginásticas		
Conhecimentos do corpo		
Esportes		
Lutas		
Assuntos relativos a saúde		

18 – Em relação a estas atividades quais você gostava ou não?

	Gostava	Não Gostava
Jogos e brincadeiras		
Atividades rítmicas e/ou expressivas		
Ginásticas		
Conhecimentos do corpo		
Esportes		
Lutas		
Assuntos relativos a saúde		

19 - Você trabalha? () sim () não

20 - Trabalha () em casa () fora de casa

Caso trabalhe:

21 - Quantas horas por dia? _____

22 - Você passa mais tempo: () em pé () sentado

23 - Você diria que seu trabalho exige quanto do seu corpo:

() é muito cansativo

() é um pouco cansativo

() não me canso muito quando trabalho

24 - Você estudava neste CIEP em 2019? () sim () não

Caso você estudasse neste CIEP em 2019:

25 - Em 2019 começaram as aulas de Educação Física no PEJA. Como você se sentiu em relação a isso? _____

26 - Você participava das aulas de Educação Física em 2019? _____

27 - Como você esperava que fossem as aulas? _____

28 - Como foram as aulas de Educação Física em 2019? _____

29 - Do que você mais gostava nas aulas em 2019?

30 - Do que você menos gostava nas aulas em 2019?

31 - Com relação à Educação Física em 2019, avalie as frases:

	Concordo plenamente	Concordo em parte	Não concordo, nem discordo	Não concordo	Não sei	Não acontece
Eu gostava de participar das aulas de Educação Física.						
As atividades de Educação Física eram sempre esportivas.						
As aulas tinham jogos e brincadeiras.						
As aulas tinham atividades que envolviam ritmo e danças, inclusive folclóricas.						
Havia atividades de ginástica nas aulas.						
Educação Física faz bem para o corpo e melhora minha condição física.						
As aulas de Educação Física incluíam atividades de lutas.						

Eu não gostava de participar das aulas porque eram muito competitivas.						
Eu não gostava de participar das aulas porque eu nunca fui bom nessa disciplina.						
As aulas de Educação Física tratavam de temas relativos à saúde						

No ano de 2020 e parte de 2021 as aulas foram apenas em formato remoto (à distância) e alguns alunos ainda escolheram ficar nesse formato em 2021 mesmo após o retorno presencial.

32 - Você frequentou as aulas presencialmente? Em 2020 ou 2021?

sim não

33 - Você tem acesso à Internet em casa, no seu celular ou em outro lugar?

sim não

34 - O celular é para uso apenas seu ou você precisa dividir com outras pessoas?

apenas meu

divido com outra pessoa.

é dividido por toda a família, pois é o único aparelho.

35 - Você tem acesso a um computador, tablet ou celular smartphone?

Sim

Sim, mas não funciona bem.

Não

36 - Em 2020 ou 2021 você buscou o material impresso (apostila, livro..) na escola?

sim não

37 - Você participava das aulas e fazia as atividades usando quais redes sociais, aplicativos... (pode marcar mais e um)

Facebook

Whatzapp

Aplicativo Rio Educa

Google Classroom

Plataforma Teams

38 - Você faz parte do grupo de risco para o COVID-19 (maior de 60 anos, possui comorbidades..)

sim não

Caso faça parte desse grupo:

39 - As aulas de Educação Física ajudaram a praticar atividades físicas nesse período de isolamento?

sim

não

não faço parte do grupo de risco

40 - Durante o período de distanciamento social, participar do grupo da turma do PEJA ajudou a diminuir a sensação de estar só?

- () sim
 () não
 () não faço parte do grupo de risco

41 - As aulas de Educação Física ajudaram a diminuir a sensação de estar só durante o período de isolamento?

- () sim
 () não
 () não faço parte do grupo de risco

42 - Durante o período de aulas apenas remotas, você conseguia participar das aulas de Educação Física e realizar atividades?

- () sim
 () não, pois tive dificuldades para acessar as aulas (falta de internet, falta de aparelho celular ou falta de computador)
 () não, pois tinha dificuldade em realizar as atividades sozinho.

42 - Durante o período de distanciamento social, você se preocupava com sua saúde física e mental?

- () sim () não

43 - Com relação às aulas de Educação Física no formato remoto, avalie cada um dos itens:

	Concordo plenamente	Concordo em parte	Não concordo, nem discordo	Não concordo	Não sei	Não acontece
As atividades propostas podiam ser realizadas dentro de casa.						
Foram enviados vídeos para a realização das atividades						
Foram enviados áudios para a realização das atividades						
As atividades físicas ajudaram a diminuir a ansiedade causada pelo distanciamento social.						
Durante esse						

período eu não realizei nenhuma atividade física.						
Não me sentia bem em praticar as atividades propostas, pois havia pessoas em casa que iriam ver.						

44 - Coloque em ordem de preferência os seguintes conteúdos do PEJA, marcando como primeiro o que você mais gosta e sexto o que você gosta menos:

	1°	2°	3°	4°	5°	6°
Jogos e brincadeiras						
Atividades rítmicas e/ou expressivas						
Ginásticas						
Conhecimentos do corpo						
Esportes						
Lutas						

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM GRUPO FOCAL

Serão realizados encontros com o grupo focal. Para o desenvolvimento desta pesquisa as perguntas irão centrar-se principalmente em torno de quatro questões básicas que podem se ramificar em assuntos relacionados.

1. **Você lembra como eram as aulas de Educação Física quando estudou antes de vir para o PEJA?**
 - a) Foi uma experiência boa ou ruim?
 - b) Tem alguma lembrança marcante? Lembra como eram as atividades? Você gostava de participar? Era apenas esporte ou havia dança, ginástica, ritmo e expressões culturais? Tinha alguma brincadeira ou jogo preferido? Você gostaria de jogá-lo novamente?

- 2) **O que você gostaria de aprender ou praticar durante as aulas de Educação Física?**
 - a) Se o professor propuser um jogo ou brincadeira que você conheça você participaria? Como se sentiria? Ele já fez isso alguma vez?
 - b) Você tem alguma ideia do que a turma como um todo participaria?

- 3) **O que você poderia falar das aulas de Educação Física no PEJA? Você participou de alguma aula em anos anteriores no PEJA?**
 - a) Em 2019 iniciamos com a Educação Física na escola. Você era aluno? Qual sua lembrança mais marcante? Quais conteúdos você mais gostava? Quais os que você não gostava?
 - b) Em 2020 e 2021 vivemos a Pandemia do COVID-19. Durante o período de distanciamento social as aulas foram à distância, como você fazia para participar? Você fazia a parte prática dos exercícios de Educação Física? O que mais lhe ajudava?
 - c) No período você ficou mais preocupado, ansioso ou solitário? Como foi viver esse momento? As aulas de Educação Física ajudaram a praticar atividades físicas nesse período? Ajudaram na socialização também? O que você esperava das aulas de Educação Física à distância?
 - d) Entre os assuntos que foram mais citados pelos estudantes entrevistados estão esportes, brincadeiras e cuidado com o corpo. O que vocês pensam sobre esses assuntos? Como vocês acham que pode ser trabalhado cada assunto no PEJA?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada: “Um olhar dos estudantes sobre as aulas de Educação Física no Programa de Educação de Jovens e Adultos: Expectativa X Realidade”, a ser realizada de forma presencial e/ou remota. A pesquisa, em sua forma presencial, será realizada no CIEP Gregório Bezerra, cuja pesquisadora responsável é a Professora Eliane Simões Mendes, por meio do Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Ensino de Educação Básica - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira/Universidade do Estado do Rio de Janeiro/PPGEB/CAp-UERJ.

Esta pesquisa terá a duração de 2 (dois) meses. O objetivo da pesquisa é compreender a percepção dos estudantes do PEJA em relação às atividades realizadas pela disciplina Educação Física.

Este estudo é importante, pois pode ajudar aos professores de Educação Física do PEJA a planejarem aulas que estejam mais voltadas para o interesse dos estudantes.

Para atingir este objetivo serão adotados os seguintes procedimentos: aplicação de questionário. Depois, será feito um sorteio para participação em encontros em grupo, chamado grupo focal, para se realizar conversas e/ou dinâmicas sobre o tema. Eles podem ser realizados de forma presencial e/ou remota. O grupo Focal será gravado para posterior transcrição, podendo ser utilizada sua imagem em foto e/ou vídeo e/ou a gravação feita em áudio na construção de material multimídia. Você precisa concordar com esse procedimento.

Ao final da pesquisa, é esperado que através dos questionários e do grupo focal seja possível ter material para compreender quais são as percepções, as memórias, os desafios e expectativas dos estudantes do PEJA sobre a disciplina Educação Física. E produzir material multimídia (vídeo e/ou áudio, imagem e som) que ajude aos professores a compreenderem o que os estudantes pensam sobre o tema e realizarem o seu planejamento.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e voz das seguintes formas: (I) questionário; (II) gravação de áudio e imagem; (III) uso de home page e/ou mídia social eletrônica (Facebook, Instagram, YouTube, Podcast, blogs e/ou Skoob, entre outros); (IV) cartazes/posters, jornais, revistas; (V) mídia eletrônica (painéis, vídeo-tapes, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros).

Você está sendo esclarecido quanto aos:

- Riscos: há uma possibilidade de exposição da identidade, seja por imagem ou por identificação sonora, consistem também em um possível desconforto em relação ao uso da imagem dos participantes para apresentação da pesquisa. E algum desconforto na realização de alguma atividade durante os encontros presenciais ou on-line.
- Benefícios: você poderá ser beneficiado (a) com a aquisição de conhecimentos e reflexões que poderão contribuir para sua vida escolar.
- Sigilo: os dados obtidos durante a realização da pesquisa serão utilizados somente para finalidades científicas e acadêmicas e não para fins alheios a esta pesquisa, resguardando-se o sigilo da sua identidade e privacidade.

Para participar desta pesquisa, não haverá nenhum custo, nem recebimento de qualquer vantagem financeira, sendo assegurado o direito do participante de se retirar de alguma etapa da pesquisa. Conforme artigo 9.VI, do Capítulo III, da Resolução 510/2016, é direito do participante "ser indenizado pelo dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei".

Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável, por um período de 5(cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável, Professora: Eliane Simões Mendes, e a outra será fornecida a você.

Caso você concorde em participar desta pesquisa, assine ao final deste documento, que possui duas vias, sendo uma delas sua, e a outra, do pesquisador responsável / coordenador da pesquisa. Seguem os telefones e o endereço institucional do pesquisador responsável e do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, onde você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação nele, agora ou a qualquer momento.

Contatos do Pesquisador Responsável: Eliane Simões Mendes, professora da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Rua Conde de Agrolongo, 1246 – Penha RJ, e-mail: eliane.simo3@gmail.com – Telefone: (021) 30132209

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180. O CEP COEP é responsável por

garantir a proteção dos participantes de pesquisa e funciona às segundas, quartas e sextas-feiras, de 10h às 12h e 14h às 16h.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa, e que concordo em participar.

Rio de Janeiro, ____ de _____ de ____.

Nome do(a) participante: _____ Assinatura: _____

Nome do(a) pesquisador: _____ Assinatura: _____