

UFRRJ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

DISSERTAÇÃO

A Formação Continuada de Professores de Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos da 6ª CRE (SME/PCRJ): uma proposta a partir dos docentes

Rodrigo Rocha Lima

2024



UFRRJ

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

A Formação Continuada de Professores de Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos da 6ª CRE (SME/PCRJ): uma proposta a partir dos docentes

RODRIGO ROCHA LIMA

Sob a Orientação do Professor

Ricardo Ruffoni

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Física Escolar**, no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.

Seropédica, RJ
Março de 2024

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

L732f Lima, Rodrigo Rocha, 1979-
A formação continuada de professores de educação física escolar na educação de jovens e adultos da 6ª CRE (SME/PCRJ): uma proposta a partir dos docentes / Rodrigo Rocha Lima. - Rio de Janeiro, 2024.
104 f.: il.

Orientador: Ricardo Ruffoni.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação Física/Mestrado Profissional em Educação Física, 2024.

1. Educação Física Escolar. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Formação Continuada de Professores. I. Ruffoni, Ricardo, 1963-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Programa de Pós Graduação em Educação Física/Mestrado Profissional em Educação Física III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

RODRIGO ROCHA LIMA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação Física Escolar**, no curso de Pós-Graduação em Educação Física.

DISSERTAÇÃO APROVADA: EM 21/03/2024.



Ricardo Ruffoni, Dr. UFRRJ
(Orientador)



Valéria Nascimento Lebeis Pires. Dra. UFRRJ



Ana Paula Cunha Pereira. Dra. UniFOA

AGRADECIMENTOS

Muitos estiveram comigo ao longo de toda esta trajetória. Seguem meus sinceros agradecimentos.

À minha mãe, Joana D'Arc, exemplo de amor, dedicação e perseverança

Ao meu saudoso pai, Roberto Lima (*in memoriam*), que sempre me incentivou nos estudos

À minha amada esposa Marcela, sempre ao meu lado nos bons e maus momentos

À minha filha Ana Júlia, orgulho do papai, fonte de energia que impulsiona a minha vida e por quem tenho amor incondicional

Às minhas irmãs Ísis, Vanessa e Patrícia

À minha família

Ao meu orientador e amigo Professor Doutor Ricardo Ruffoni, que assumiu a minha orientação no meio do processo e sempre foi compreensivo e empático ao conduzir esta caminhada

Aos Professores Mestres da histórica 1ª Turma do ProEF da UFRRJ: Anderson Guerra, Denis Bastos, Éverton Fonseca, Flávio Monteiro, Jonimar Nascimento, Leandro Miller, Luana Torquato, Mariana Braz, Marila Welsch, Marina Boechat, Priscilla Nogueira e Tiago Siqueira, que fizeram o caminho do mestrado ser mais suave e alegre

Aos Professores docentes do ProEF-UFRRJ, por terem o compromisso incansável com todos nós da 1ª turma do ProEF da Rural

Às Doutoradas Ana Paula Cunha Pereira e Valéria Nascimento Lebeis Pires, que contribuíram significativamente com suas observações na banca de qualificação e avaliaram com atenção essa dissertação

Ao amigo Professor Mestre Rafael Gustavo Lopes Simões

A Paulo Freire, pelo legado à educação

À “Tia Joana”, professora exemplar que marcou minha vida escolar

Ao ex-ministro da Educação Fernando Haddad e ao Presidente Lula, pela criação e incentivo a este curso de mestrado profissional

Aos professores participantes desta pesquisa, competentes e guerreiros da luta diária do chão da escola

Aos colegas de turma e docentes da Especialização em Educação de Jovens e Adultos do IFRJ (*Campus Nilópolis*), a “melhor turma”

Aos docentes da Especialização em Educação de Jovens e Adultos do IFRJ (*Campus Nilópolis*), em especial à Professora Doutora Elizabeth Augustinho, por me fazer acreditar ser capaz de seguir a carreira acadêmica após tanto tempo de conclusão da graduação, por meio de palavras e do seu exemplo pessoal

À SME/RJ, por não criar empecilhos para a realização deste estudo

À GEJA, por ter avaliado inicialmente esta pesquisa e contribuído com observações relevantes na análise do projeto de pesquisa

À Prefeitura de Queimados, por oferecer apoio aos servidores docentes que estão concluindo o mestrado

À professora Marcella Barbosa, diretora da Escola Municipal Professor Leopoldo Machado, pela compreensão e incentivo no decorrer desta caminhada

Ao Professor Doutor Roberto Carlos Costa Lelis, Diretor do Instituto de Florestas da UFRRJ, por ceder gentilmente o auditório para a defesa desta dissertação

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –Brasil (CAPES) –Código de Financiamento 001”

“A leitura do mundo sempre precede a leitura da palavra.”

(Paulo Freire)

LIMA, Rodrigo Rocha. **A Formação Continuada de Professores de Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos da 6ª CRE (SME/PCRJ): Uma Proposta a Partir dos Docentes.** 2024. 104p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional). Instituto de Educação, Departamento de Educação Física e Desportos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

RESUMO

Esta investigação abordou o tema da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas inter-relações com o Direito à Educação no Brasil. A EJA como modalidade da Educação Básica e explicitada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) promulgada em 1996, destina um olhar atento aos sujeitos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria. Destaca-se que estes sujeitos apresentam modos de vida marcados por processos de exclusão social. Por isso, os processos que envolvem a formação continuada de professores garantida pela LDB são compreendidos como um componente imprescindível para construção de uma intervenção docente que considere conhecimentos e culturas no ensino-aprendizagem. Neste contexto, o objetivo dessa pesquisa foi analisar os processos que envolvem a formação continuada de professores de Educação Física da EJA vinculados ao PEJA da 6ª CRE. O método empregado foi o qualitativo devido à natureza do que foi investigado: a formação continuada de professores e compreensão do universo escolar da EJA. Optou-se por realizar uma revisão integrativa sobre a EJA relacionando-a à Educação Física e à Formação Continuada, assim como pela técnica de entrevistas semiestruturadas para a obtenção dos dados pois, assim, os docentes participantes tiveram a oportunidade de expressar sua voz. Os resultados indicam que a produção acadêmica na temática EJA pode aumentar, relacionada à formação continuada e à Educação Física, que possuem um arcabouço muito maior de produções científicas. O formato do processo de formação continuada dos professores de Educação Física no PEJA da 6ª CRE deve sofrer mudanças que considerem as sugestões dos docentes participantes na investigação. Como recurso educacional foi elaborada uma proposta metodológica para a formação continuada, tomando por base os relatos e proposições dos professores entrevistados. Finalmente, há um apontamento de que a pesquisa possui limitações (2 professores, do total de 11, não foram entrevistados) e de que há a possibilidade de sua continuidade e ampliação num curso de doutorado, no intuito de expandir a pesquisa para toda a EJA Rio, abrangendo todas as CRE's da Cidade do Rio de Janeiro.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Formação Continuada. Educação de Jovens e Adultos.

LIMA, Rodrigo Rocha. **The Continuing Training of School Physical Education Teachers in Youth and Adult Education at the 6th CRE (SME/PCRJ): A Proposal From Teachers.** 2024. 104p. Dissertation (Professional Master's Degree in Physical Education on a National Network). Institute of Education, Department of Physical Education and Sports, Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

ABSTRACT

This investigation addressed the topic of Youth and Adult Education (EJA) and its interrelations with the Right to Education in Brazil. EJA as a modality of Basic Education and explained in the Law of Guidelines and Bases (LDB) enacted in 1996, aims to pay close attention to subjects who did not have access to or continued studies in primary and secondary education at their appropriate age. It is noteworthy that these subjects present ways of life marked by processes of social exclusion. Therefore, the processes that involve the continued training of teachers guaranteed by the LDB are understood as an essential component for the construction of a teaching intervention that considers knowledge and cultures in teaching-learning. In this context, the objective of this research was to analyze the processes that involve the continued training of EJA Physical Education teachers linked to the PEJA of the 6th CRE. The method used was qualitative due to the nature of what was investigated: the continued training of teachers and understanding of the EJA school universe. It was decided to carry out an integrative review on EJA, relating it to Physical Education and Continuing Training, as well as using the semi-structured interview technique to obtain data, as, in this way, the participating teachers had the opportunity to express their voice. The results indicate that academic production on the EJA theme can increase, related to continuing education and Physical Education, which have a much larger framework of scientific productions. The format of the continuing training process for Physical Education teachers in PEJA of the 6th CRE must undergo changes that consider the suggestions of teachers participating in the investigation. As an educational resource, a methodological proposal for continuing education was developed, based on the reports and propositions of the interviewed teachers. Finally, there is a note that the research has limitations (2 teachers, out of a total of 11, were not interviewed) and that there is the possibility of continuing and expanding it into a doctoral course, with the aim of expanding the research to the entire EJA Rio, covering all CRE's in the City of Rio de Janeiro.

Keywords: School Physical Education. Continuing Training. Youth and Adult Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação Continuada - Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Profissional de Nível Superior

CA – Classe de Alfabetização

CE – Centro de Estudos

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CEB – Câmara de Educação Básica

CIEP – Centro Integrado de Educação Pública

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS – Conselho Nacional de Saúde

CP – Conselho Pleno

CRE – Coordenadoria Regional de Educação

CREJA – Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos

DCN-EJA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FC – Formação Continuada

GED – Gerência de Educação

GEJA – Gerência de Educação de Jovens e Adultos

IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

PB – Plataforma Brasil

PCRJ – Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

PEJ – Projeto de Educação de Jovens

PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos

PNE – Plano Nacional de Educação

PROEB - Programa de Pós-Graduação stricto sensu para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica

ProEF – Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

PROEJA - Programa Nacional de Integração Profissional com a modalidade Educação Básica, na modalidade de Jovens e Adultos

SCIELO - *Scientific Electronic Library Online*

SME - Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCB – Universidade Castelo Branco

UE – Unidade Escolar

UGF – Universidade Gama Filho

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNIABEU – Centro Universitário – Associação Brasileira de Ensino Universitário

UNIG – Universidade Iguçu

UNIVERSO – Universidade Salgado de Oliveira

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma de busca de “Educação de Jovens e Adultos” AND “Formação Continuada na Plataforma Periódicos CAPES	52
Figura 2 - Fluxograma de busca de “Educação de Jovens e Adultos” AND “Formação Continuada” na Plataforma SCIELO	53
Figura 3 - Fluxograma de busca de “Educação de Jovens e Adultos” AND “Educação Física” na Plataforma Periódico CAPES	53
Figura 4 - Fluxograma de busca de “Educação de Jovens e Adultos” AND “Educação Física” na Plataforma SCIELO	54
Figura 5 – Frequência das Técnicas de Coleta de Dados.....	57
Figura 6 - Análise dos Verbos Utilizados nos Objetivos.....	58
Figura 7 - Tipos de Pesquisa dos Artigos.....	59
Figura 8 – Capa do Recurso Educacional	80
Figura 9 – Página do Recurso Educacional.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapa 1 da Análise dos Artigos	55
Quadro 2 – Etapa 2 da Análise dos Artigos	56
Quadro 3 – Proposta Metodológica de Formação Continuada para os Professores de Educação Física da EJA da 6ª CRE	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição dos Artigos por ano de Publicação	55
Tabela 2 – Frequência dos Métodos de Análise de Dados	60
Tabela 3 – Número de Docentes de Educação Física na EJA por escola na 6ª CRE	66
Tabela 4 – Formação em Pós-Graduação	70

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
INTRODUÇÃO	21
1 MARCO TEÓRICO	27
1.1 A Formação de Professores no Brasil	27
1.2 A Formação de Professores para a EJA	32
1.3 A Formação Continuada de Professores de Educação Física no PEJA	33
1.4 Aproximações de Paulo Freire com a formação docente, a EJA e a Educação Física	35
1.5 A Educação Física e a BNCC	40
1.6 Problemáticas da Educação Física	42
2 METODOLOGIA	46
2.1 Caráter da Pesquisa	46
2.2 Campo da Pesquisa	46
2.3 Participantes	47
2.4 Instrumento para a Coleta de Dados	47
2.5 Procedimentos para a Análise dos Dados	49
2.6 Questões Éticas	50
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	52
3.1 A produção científica sobre a formação continuada de professores e a Educação Física nas produções científicas que abordam a EJA	52
3.2 O professor de Educação Física e a formação continuada no PEJA da 6ª CRE	66
4 O RECURSO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DE UMA TRILHA FORMATIVA	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	84
APÊNDICES	91
A - TCLE	92

B – Roteiro da Entrevista	94
ANEXOS	97
A – Parecer Consubstanciado CEP	98
B – Autorização para Pesquisa Acadêmica	103

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa teve influência do que vivencio e penso sobre a educação e sua relação com a formação humana. Por conta disto, sinto-me impulsionado a falar sobre minha trajetória de vida, percurso formativo que venho trilhando desde o momento em que nasci. Neste breve relato que farei, tentarei expor os fatos em ordem cronológica (mesmo sabendo que não o farei com perfeita exatidão).

Falar da minha trajetória é algo que me faz recordar bons e maus momentos. Nasci em 1979 e me recordo pouco dos primeiros anos de vida. Minha memória começa a avivar coincidentemente com a vida escolar. Lembro de cursar o jardim de infância em uma escolinha particular de bairro, o Centro Educacional Roma. Depois disto, passei a estudar em outra escola particular até a 4ª série: o Educandário Monte Líbano.

No Educandário Monte Líbano foi decidido que eu não faria o antigo CA (Classe de Alfabetização) e fui direto para a 1ª série do 1º grau (o que hoje seria o segundo ano do ensino fundamental), pois eu era mais adiantado do que os outros alunos. Aprendi a ler numa cartilha e tenho nítida na minha mente a recordação de ficar um bom tempo na lição que contava a história de uma barata, mas que eu lia ‘barratá’. A folha ficou furada de tanto a professora colocar a ponta do lápis para eu ler.

Depois de passar um tempinho na mesma lição, fui o primeiro a terminar as lições da cartilha. Com facilidade na matéria, ajudava os colegas a estudarem sempre que acabava as minhas tarefas. Fazia isso por dois motivos: por gostar de ensinar (acho que surgiu aí, mesmo que eu não soubesse, a ideia de ser professor) e por saber que, se todos terminassem as tarefas, teríamos alguns minutos de recreação (a ‘tia’ sempre nos premiava se as atividades fossem feitas).

Na 3ª série, estudei com uma professora que me marcou: a ‘tia’ Joana. Ela era meio exigente e dava broncas daquelas. Porém, ela fomentou em mim inquietações que eu tinha acerca de algumas matérias. Eu questionava, por exemplo, o porquê das pessoas que foram escravizadas não se rebelarem e fugirem, pois isso não era contado nos livros. Ela sempre falava que ‘a história não era bem assim’. Agradeço muito à ‘tia’ Joana por incentivar reflexões importantes que contribuiriam positivamente na minha formação.

Ao seguir para a 5ª série (o atual 6º ano), passei a estudar em escolas públicas. No Colégio Estadual Califórnia passei a conviver com muitas pessoas que vinham de diversos bairros e não só com meus vizinhos. Nesta escola tive vários professores que me fizeram pensar sobre o que era ensinado na escola e não só decorar a matéria para tirar boas notas.

Mais ou menos lá pela 7ª ou 8ª série, comecei a gostar de jogar vôlei. As seleções brasileiras masculina e feminina me chamavam a atenção. Assistia à maioria dos jogos e organizava partidas na rua onde eu morava, com redes de barbante ou cordas de pendurar roupas e bolas de futebol mesmo, aquelas de borracha conhecidas por ‘dente de leite’. Além do futebol (eu já jogava no time do bairro que tinha o ‘seu’ Ricardo como técnico), o vôlei ocupava meu tempo.

No 2º grau (o ensino médio atual) estudei na Escola Técnica João Luiz do Nascimento. Cursei administração de empresas e o gosto que eu já tinha por esportes aumentou. Passei a fazer parte das equipes de vôlei e handebol da escola. Nas aulas de Educação Física do 1º ano, tive aulas que adorava praticar, com a professora Maria Cristina. Por causa desta professora, decidi que seria professor de Educação Física e trabalharia treinando equipes de vôlei, esporte que eu amava. Inclusive, depois de formado e já atuando como docente, a encontrei em um curso de formação na 6ª CRE, onde ela também trabalha, e tiramos uma foto memorável: eu, ela e a Andreza ‘Tchuka’, que foi minha aluna e que hoje também é professora (tenho um pouquinho de influência nisso...).

Como meu curso era técnico, fiz um preparatório para o vestibular em um dos melhores cursos de Nova Iguaçu: o Equipe Grau. Nele, conversava com vários professores sobre minha escolha e sempre fui incentivado por eles a me dedicar à profissão.

Fui aprovado para duas federais: a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a Universidade Federal do Rio de Janeiro. Escolhi a Rural por ter mais familiaridade (minha mãe, funcionária pública, trabalhou lá, local em que visitei várias vezes) e por ter sido aprovado para estudar no primeiro semestre (na UFRJ e só começaria no segundo semestre).

Na Rural, minhas certezas e preferências (ainda bem) mudaram. Nas aulas do Instituto de Educação a vontade de atuar em escolas (que estava adormecida desde a época em que eu ensinava meus coleguinhas nos anos iniciais) retornou. Deixei de querer ser técnico de vôlei e me dediquei a aprender mais sobre o universo escolar. A cada matéria cursada na área

da educação tinha mais consciência da importância de um professor na sociedade e queria dar minha contribuição, retribuindo à sociedade os anos que cursei nas instituições públicas pelas quais passei.

Colei grau em abril de 2000 e já estava aprovado e classificado em dois concursos públicos, para as prefeituras de Queimados e Japeri. Em Queimados, trabalhei por 13 anos na Vila Olímpica. Foi uma época em que aprendi bastante, principalmente nas áreas de treinamento esportivo e organização de eventos. Sou grato ao professor e amigo Monteiro, exemplo de profissional e referência no estado do Rio de Janeiro.

No município de Japeri, atuei em escolas que não tinham quadra nem material para trabalhar. Lembro de construir muitas coisas com os alunos, fato que contribuiu para meu aperfeiçoamento, assim como para fazer com que os alunos soubessem lidar com dificuldades e lutar por melhores condições.

Em 2003, fui aprovado para trabalhar na prefeitura do Rio. Assumi minha primeira matrícula na escola em que estou até hoje. Em 2005, casei-me com minha amada esposa Marcela. Período de mais aprendizado na vida, que me fez crescer enquanto ser humano e até hoje exige compreensão de que nós, seres humanos, estamos em constante processo de mudança.

Em 2007, fiz minha primeira especialização, em Educação Física Escolar, na UFF (Universidade Federal Fluminense). Foi um período em que elaborei muitas reflexões que me deixaram bastante indignado com a desvalorização que a profissão de professor recebia (e ainda recebe) no nosso país. Como consequência, pensei em mudar de profissão e passei a estudar para concursos em outra área.

Que bom que eu não passei! Usei as reflexões da especialização para modificar minha prática e passei a atuar com uma visão política mais ampla do que acontecia no sistema educacional brasileiro.

Em 2009, nasceu minha filha Ana Júlia. Período ímpar de crescimento e dedicação em uma nova situação. Confesso que é um dos melhores sentimentos do mundo ver o fruto do amor florescer em forma de uma vida! Alguns hábitos novos, como a preocupação com a alimentação foram por mim adotados. Afinal de contas, tinha uma filha para criar!

Em 2013 assumi minha segunda matrícula na Prefeitura do Rio. Fui trabalhar na mesma escola. Pouco tempo depois, aconteceu meu primeiro contato com a EJA. O PEJA passou a existir na unidade escolar e assumi a vaga de professor orientador, cargo similar ao de coordenador pedagógico do ensino regular. Atuei por um ano e meio, aprendendo com os colegas que já possuíam experiência no programa e me esforçando para saber mais sobre as especificidades da EJA.

Ao deixar a função de orientação no PEJA, passei a lecionar minha matéria. Mais uma vez me via em situação de aprendizado e crescimento profissional. Aprendi muito com os alunos e a moldar o trabalho de acordo com as características do corpo discente. A vontade de saber mais sobre a EJA me levou a cursar mais uma pós-graduação.

No ano de 2018, ingressei na especialização em EJA do IFRJ (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro), no *campus* de Nilópolis. Outra situação de muitos aprendizados, com um corpo docente que instigou em mim a vontade de querer continuar na vida acadêmica. Meu trabalho final versou sobre a formação continuada. Com certeza é algo que me move e não poderia parar de estudar sobre este processo de desenvolvimento dos profissionais da educação.

Em 2020, a pandemia da COVID 19 veio junto com o diagnóstico de câncer do meu pai. O tratamento foi apenas um paliativo, pois a situação era irreversível. Pude acompanhar os últimos meses de vida daquele que me deixou como maior legado o gosto pelo estudo e pelos livros.

Em 2021, ao me inscrever no processo seletivo do ProEF, tinha a certeza de que, com os conhecimentos e longa experiência na profissão, conseguiria lograr êxito e ingressar no mestrado. Estudei bastante e a aprovação veio! Foi grandiosa a felicidade ao saber que voltaria a estudar na Rural, 22 anos após terminar minha licenciatura plena!

Nas aulas presenciais do mestrado, muitas reflexões, discussões e risadas também. Leituras de textos e tarefas do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem). Ideias do que fazer no projeto de pesquisa iam surgindo, mas uma certeza eu já tinha: versaria sobre a formação continuada.

Momentos bons de encontros nas aulas presenciais, com colegas de turma sempre (e sempre mesmo!) dispostos a ajudar, a contribuir e a colaborar. Os professores, cada qual com

suas características, levantando dúvidas propositalmente para que a reflexão impactasse na nossa trajetória acadêmica e, conseqüentemente, no nosso fazer pedagógico.

No decorrer do curso, um momento traumático: a troca de orientador. Foi ruim pela forma como ocorreu. Mas também foi excelente porque, ao conhecer meu novo orientador, o Professor Ricardo Ruffoni, ouvi uma frase que me fez sentir afetuosamente acolhido. Ele disse, na primeira aula que ministrou à turma: “Eu não quero que vocês passem pelo que eu passei”. Acho que já devo ter falado algumas vezes pra ele que esta frase reavivou meu ânimo para continuar no curso!

Continuando na trajetória acadêmica, formulamos nosso projeto de pesquisa, que se materializa nesta dissertação. Com contribuições valorosas das Professoras Valéria e Ana Paula na qualificação, dediquei-me para concluir mais esta etapa.

Num dos momentos mais marcantes na fase da coleta de dados, a entrevista, pude reencontrar alguns colegas que há tempos eu não via. Senti que minha maior contribuição para a educação estava acontecendo ali: eu estava dando voz aos docentes colegas de Educação Física que atuam no PEJA da 6ª CRE.

Não foi fácil escrever esta apresentação. Com certeza, muitos momentos, pessoas e fatos não foram citados. Espero ter deixado um pouquinho da minha história de vida que vem sendo construída há 44 anos. Nossos sonhos e planos vão sendo moldados e realizados, com a colaboração de muitas pessoas. E como não devemos deixar de sonhar e planejar, quem sabe essa história acadêmica continue no doutorado?

Um passo de cada vez, sei disto. Porém, como diz Paulo Freire na sua defesa por uma educação libertadora, o homem é um ser inacabado e precisa estar empenhado no movimento em busca dessa consciência do seu inacabamento e, assim, almejar constantemente melhorar como ser humano (Freire, 2020).

INTRODUÇÃO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), na Seção V, Artigo 37 compreende a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade que se destina aos sujeitos “que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996). Este fato, ao figurar na legislação educacional do país, confere à modalidade EJA a condição de direito àqueles que tiveram acesso a ele negado em dado momento de sua vida (Oliveira; Nicolau; Araújo, 2021, p. 310). Tal direito foi conquistado em consequência de muita luta pela educação como um direito universal, intensificada nos anos 1980, que coincidiram com o fim da ditadura no Brasil (Machado, 2008, p. 163).

A falta de acesso à educação é um fato histórico no Brasil. Este fato fica explícito no parecer nº 11/2000, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA), promulgado pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, ao pontuar que,

esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros⁹. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as consequências desta realidade histórica. Disto nos dão prova as inúmeras estatísticas oficiais. A rigor, estes segmentos sociais, com especial razão negros e índios, não eram considerados como titulares do registro maior da modernidade: uma igualdade que não reconhece qualquer forma de discriminação e de preconceito com base em origem, raça, sexo, cor idade, religião e sangue entre outros. Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade (Brasil, 2000, p. 6).

Em consequência disto, as DCN-EJA estipulam que a EJA deve exercer três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora.

Em suas considerações sobre a função reparadora da EJA, o texto das DCN-EJA compreende que

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).

Assim, a preocupação com a reparação social ganha destaque no texto e deve constar de políticas públicas para que seja realizada. Os governos precisam executar ações com o

objetivo de incluir os indivíduos que não tiveram condições de acesso ao direito à educação e fazer com que tenham a garantia de

entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante (Brasil, 2000, p. 7).

Neste sentido, a função reparadora da EJA, deve ser articulada

com o pleito postulado por inúmeras pessoas que não tiveram uma adequada correlação idade/ano escolar em seu itinerário educacional e nem a possibilidade de prosseguimento de estudos. 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. 7).

Partindo da conquista alcançada pela função reparadora, há de se agir no intuito de garantir outra função: a equalizadora. Assim,

a função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (Brasil, 2000, p. 9).

Fomentar a função equalizadora significa concentrar esforços para que as desigualdades sociais sejam reduzidas. Uma educação que tenha como um de seus objetivos garantir

o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações nos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas na educação extra-escolar e na própria vida, possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado (Brasil, 2000, p. 10).

A terceira função da EJA preconizada pelas DCN-EJA é tida como uma função permanente, chamada de qualificadora. De acordo com o documento, é a qualificadora. Esta função,

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. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (Brasil, 2000, p. 11).

A intenção da função qualificadora é não somente qualificar os jovens e adultos para o mundo do trabalho, mas também desenvolver os potenciais que cada jovem e adulto possui, buscando melhores condições na qualidade de vida. “Este sentido da EJA é uma promessa a ser realizada na conquista de conhecimentos até então obstaculizados por uma sociedade onde o imperativo do sobreviver comprime os espaços da estética, da igualdade e da liberdade” (Brasil, 2000, p. 11).

Portanto, a EJA não pode ser vista como somente uma forma de acelerar os estudos e certificar os sujeitos que nela se matriculam. Há que se ter uma visão de formação ampla, considerando as peculiaridades dos cidadãos e cidadãs que nela estudam. Para isto, as funções da EJA objetivam diminuir as desigualdades sociais ao proporcionar aos sujeitos que não tiveram acesso à educação um pilar básico para desenvolverem-se e serem capazes de atuar de melhor forma em seus contextos (Oliveira; Nicolau; Araújo, 2021, p. 312).

A partir do momento em que o Estado admite que falhou na educação formal de suas crianças e adolescentes, pois não logrou êxito de prover condições para que tivessem acesso e permanecessem na escola com uma educação de qualidade, a reparação por sua parte é imperiosa (Oliveira; Nicolau; Araújo, 2021, p. 312). Providenciar as condições necessárias para sanar sua reconhecida omissão é, sim, um dever do próprio Estado, que precisa ofertar condições, também, para resolver este problema social. Uma destas condições é formar docentes para atuarem na EJA.

De acordo com a lei 9394 (Brasil, 1996), artigo 61, parágrafo único, “a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica” é uma obrigatoriedade. Desta forma, a EJA, como modalidade de ensino, deve, também, ser atendida com a preparação dos seus profissionais de maneira a dar conta das peculiaridades que existem na modalidade.

Mais um documento que trata da formação docente no Brasil é a Resolução nº1/2020 do CNE/CP (Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno), que dispõe sobre as diretrizes nacionais para a formação continuada. Neste documento, a

Formação Continuada de Professores da Educação Básica é entendida como componente essencial da sua profissionalização, na condição de agentes formativos de conhecimentos e culturas, bem como orientadores de seus educandos nas trilhas da aprendizagem, para a constituição de competências, visando o complexo

desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Brasil, 2020, p.56).

Em consequência disto, a formação continuada é um tipo de formação que deve fazer com que os educadores melhorem sua prática, influenciando positivamente no desenvolvimento dos seus alunos. O trabalho docente apresenta um considerável nível de complexidade e é importante ressaltar que existe a necessidade dessa formação considerar o contexto em que está ocorrendo, favorecendo a prática reflexiva dos professores (Silva; Moreira, 2017, p. 237).

Na PCRJ (Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro) a EJA é oferecida de formas presencial e híbrida. O PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos), oferece a modalidade presencialmente. No CREJA (Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos) e nos CEJA's (Centros de Educação de Jovens e Adultos), a modalidade é oferecida de modo híbrido, em que parte das atividades são realizadas presencialmente e parte à distância.

A Secretaria Municipal de Educação (SME), órgão da PCRJ, é responsável por mais de 1500 UE's (Unidade Escolar) em funcionamento, organizadas em 11 CRE's (Coordenadoria Regional de Educação). Cada CRE possui uma abrangência de bairros da cidade e, assim, setorizam as escolas sob suas responsabilidades. A presente pesquisa foi desenvolvida nas UE's da 6ª CRE.

A 6ª CRE, local onde ocorreu a este estudo, está localizada na Zona Norte da cidade do Rio. Abrange os bairros: Parque Anchieta, Ricardo de Albuquerque, Guadalupe, Fazenda Botafogo, Coelho Neto, Pavuna. Dentre as UE's sob a gerência da 6ª CRE, 8 oferecem a modalidade EJA. São elas: Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Acari, CIEP Antônio Candeia Filho, E.M. Alexandre Farah, E.M. Antenor Nascentes, E.M. Charles Anderson Weaver, E.M. Comandante Arnaldo Varella, E.M. Deputado Hilton Gama e E.M. Rose Klabin.

Em todo o sistema da EJA na PCRJ, existe a garantia formal de que a formação continuada ocorra tanto na escola como fora dela. Na escola, acontece sob a forma do Centro de Estudos (CE). O CE é previsto na estrutura curricular do PEJA e todos os professores devem se reunir semanalmente nas suas escolas para realizar essa formação. De acordo com a estrutura do PEJA, os CE's ocorrem às quintas-feiras e às sextas-feiras, variando em função da disciplina lecionada.

À Educação Física é reservada a quinta-feira para os CE's, junto com os docentes de Artes e Língua Estrangeira. Neste espaço de formação continuada em serviço, há o tratamento das questões de planejamento da escola. O PO (professor orientador) é o responsável pela parte pedagógica do PEJA. É ele quem organiza e dinamiza os CE's da escola.

Além das ações de formação da escola, existem encontros de formação sob a responsabilidade direta da SME. Estes encontros também ocorrem às quintas-feiras e, normalmente, acontece em alguma escola que tenha a EJA na 6ª CRE. Os profissionais da GEJA (Gerência de Educação de Jovens e Adultos) são os responsáveis diretos em elaborar e executar essas ações. Participam, também, desta formação, os professores de artes e de língua estrangeira.

Os professores das demais disciplinas também realizam a formação continuada. Às sextas-feiras, há os CE's dos professores do PEJA I (anos iniciais do ensino fundamental) e de história/geografia, ciências, língua portuguesa e matemática. De acordo com a estrutura do PEJA, os alunos do PEJA I não vão à escola às sextas-feiras e são orientados a fazer atividades domiciliares propostas por seus professores. Neste dia, os alunos do PEJA II frequentam às aulas de Educação Física, artes e língua estrangeira (já que os professores destas disciplinas realizam seu CE às quintas-feiras).

Assim, este estudo justifica-se por propor uma investigação na formação de professores da EJA no município do Rio que contempla esta modalidade de ensino. A formação continuada de professores já é uma realidade concreta no sistema da rede municipal de ensino do Rio. Como em todo e qualquer processo, há a necessidade de ajustes que ocorram no intuito de atingir melhoras que resultem na excelência do processo de ensino-aprendizagem. Considerar o que relatam e desejam as pessoas que atuam neste processo é necessário para que haja reformulação e constante aperfeiçoamento.

Portanto, esta pesquisa teve o intuito de analisar os processos que envolvem a formação continuada dos docentes de Educação Física da EJA na 6ª CRE. Foram estudadas as seguintes questões:

Como acontecem os encontros dedicados à formação continuada?

Quais entraves os professores de Educação Física que atuam com o PEJA identificam nos encontros de formação continuada?

Os encontros de formação continuada atendem às necessidades dos professores de Educação Física do PEJA?

Ao participarem da formação continuada, quais são as expectativas dos professores?

Os professores têm sugestões acerca da formação continuada que ocorre no PEJA?

A partir das observações empíricas do contexto da EJA relativo à formação continuada na Educação Física, realçado pelas questões apresentadas acima, foram formulados objetivos na intenção de responder às questões. Assim, na busca de melhorar o entendimento acerca do processo formativo que ocorre atualmente na 6ª CRE, foram delineados os seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Analisar os processos que envolvem a formação continuada de professores de Educação Física da EJA vinculados ao PEJA da 6ª CRE.

Objetivos Específicos

Descrever como funcionam os encontros de formação continuada voltados para professores de Educação Física do PEJA da 6ª CRE.

Identificar os entraves descritos pelos professores de Educação Física do PEJA da 6ª CRE nos Centros de Estudos.

Relatar as expectativas dos professores de Educação Física do PEJA da 6ª CRE em relação aos Centros de Estudos.

Verificar se os Centros de Estudos atendem às expectativas dos professores de Educação Física para atuarem no PEJA da 6ª CRE.

Elaborar recurso educacional no formato de recurso pedagógico para dar suporte ao processo já existente de formação continuada dos professores de Educação Física vinculados ao PEJA da 6ª CRE.

1 MARCO TEÓRICO

Para embasar os temas que foram discutidos nesta pesquisa e com a intenção de contextualizar a discussão, este capítulo foi subdividido em 6 partes. A primeira, A Formação de Professores no Brasil, buscou realizar um breve histórico sobre o tema. Na parte seguinte, A Formação de Professores para a EJA, o intuito foi situar como vem ocorrendo a formação para esta modalidade da educação. Na terceira, A Formação de Professores de Educação Física no PEJA, foi tratada a discussão e contextualização da formação específica de professores de Educação Física na modalidade EJA oferecida na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Na sequência, há um capítulo dedicado a Paulo Freire e as relações de suas obras com a formação docente, a EJA e a Educação Física. Há, também, uma parte destinada à Educação Física na Base Nacional Comum Curricular. A parte final deste capítulo discorreu sobre as problemáticas da Educação Física, onde foram abordadas situações do cotidiano escolar que influenciam na prática docente.

1.1 A Formação de Professores no Brasil

No Brasil Colônia, preparar os professores para que pudessem atuar nas escolas era um assunto que nem sempre esteve em pauta. Somente a partir de 1822, após a independência do Brasil em relação à Portugal, surge explicitamente a questão. O tema vem à tona quando começa se a discutir a instrução popular. Em 1827, mais precisamente em 15 de outubro, a lei das escolas de primeiras letras previa que os docentes seriam treinados nas capitais das províncias em que desejassem atuar, onde os próprios docentes deveriam arcar com os custos pelo treinamento (Saviani, 2009, p. 144).

A partir deste momento, as escolas normais começam a ser criadas para formar professores, inspiradas no modelo europeu. Em 1835, em Niterói, a primeira escola normal do país é inaugurada e, nos anos seguintes, outras capitais seguiram esta iniciativa. Convém ressaltar que o funcionamento destas escolas normais nem sempre foi contínuo, parando de funcionar e reabrindo de tempos em tempos (Saviani, 2009, p. 144).

Um importante fato que marcou a formação de professores no Brasil foi “a reforma da instrução pública do estado de São Paulo levada a efeito em 1890” (Saviani, 2009, p.145). Nesta reforma, notou-se que a formação de professores era insuficiente para as transformações sociais advindas com o crescimento da população e a ideia de escolarização do povo. A criação de uma escola-modelo de formação ocorreu e alicerçou-se em “dois

vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino” (Saviani, 2009 p.145). O implemento da escola-modelo, que passou a figurar como anexo à escola normal, contribuiu de maneira efetiva para que houvesse uma certa padronização na formação de professores, expandindo-se para todo o país.

Entretanto, mesmo que tenha havido uma expansão deste modelo, um relevante aspecto na formação passou a ser questionado: “o ensino centrado na preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos” (Saviani, 2009, p. 145). A partir daí, uma nova forma de se pensar as escolas de formação de professores resultou na criação dos institutos de educação, incorporando a pesquisa científica no seu currículo. Assim, “os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico” (Saviani, 2009, p. 146).

Vale ressaltar que, nos anos 1930 a preocupação com a formação de professores toma rumos mais amplos. Em 1932, Anísio Teixeira, diretor do Instituto de Educação do Distrito Federal, transforma a escola normal em escola de professores. Fernando de Azevedo, diretor do Instituto de Educação de São Paulo, caminha no mesmo sentido e ambos os institutos fomentam a ideia de fazer da formação de professores algo com caráter científico e considerar aspectos pedagógicos na formação dos futuros docentes (Saviani, 2009, p. 145; Amorim; Duques, 2017, p. 230).

A consolidação do pensamento de que deveria haver uma formação específica para a docência tem impulso com a iniciativa de se acrescentar um ano após a formação dos cursos de bacharelado. A passagem dos cursos de formação docente para as universidades também ganha força, agregando valor ao referido ideal de formar professores de maneira mais específica (Amorim; Duques, 2017, p. 231).

Um importante documento influenciou a organização da formação de professores no final da década de 1930: o Decreto-lei 1.190 (Brasil, 1939). A partir deste dispositivo legal, que visava a normatizar a maneira como a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil deveria se organizar, um modelo de formação foi preconizado. Este modelo ficou conhecido como “esquema 3+1” (Saviani, 2009, p. 146). Neste modelo, 3 anos eram dedicados à formação específica, dos conhecimentos relativos à disciplina que o egresso iria

lecionar. Além disto, 1 ano era dedicado ao aprendizado das disciplinas relacionadas à didática.

Ao considerar o ensino público, “a partir da década de 1960, muitas foram as legislações que surgiram no sentido de regulamentar os currículos dos cursos destinados à formação docente” (Amorim; Duques, 2017, p.230). Uma delas é a LDB de 1961, lei que fixava as diretrizes para a educação nacional. Sancionada por João Goulart, então presidente da república, em 20 de dezembro daquele ano, a legislação previa a formação de professores para atuarem nas escolas do primário, ginásio e ensino médio, divisões da época correspondentes, respectivamente, aos atuais anos iniciais do ensino fundamental, aos anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio.

No texto legal da LDB de 1961, em seu Capítulo IV, intitulado “Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio”, estava escrito:

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Art. 53. A formação de docentes para o ensino primário far-se-á:

a) em escola normal de grau ginásial no mínimo de quatro séries anuais onde além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginásial será ministrada preparação pedagógica;

b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao grau ginásial.

.
.
.

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.

Parágrafo único. Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras (Brasil, 1961).

É possível perceber uma preocupação específica dos legisladores referente à formação docente. A divisão em níveis de formação em consonância com o segmento de ensino em que os professores iriam atuar foi uma maneira de tratar de forma especial a formação docente.

É importante ressaltar que a formação de professores no país é impactada fortemente pela Reforma Universitária de 1968, determinada pela lei 5.540 de 1968. Nela foram criadas as faculdades de educação e um modelo bem claro de formação docente:

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

§1º A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos.

§2º A formação a que se refere este artigo poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental (Brasil, 1968).

Naquela época, o que atualmente conhecemos por ensino fundamental, era o 1º grau e havia o 2º grau, que é a etapa de ensino que corresponde ao ensino médio hodiernamente, que perduraram até o ano de 1996, em que foi criada a nova LDB, já sob a égide do regime democrático. Os professores que iriam lecionar nos anos iniciais do então 1º grau (atualmente, até o 5º ano de escolaridade do ensino fundamental) cursavam um 2º grau técnico que os habilitava a lecionar na referida etapa. Para atuar nos anos seguintes do 1º grau e, também, no 2º grau (atuais 6º ao 9º anos do ensino fundamental e ensino médio, respectivamente), os futuros docentes deveriam cursar nível superior, nas licenciaturas (curta e plena), cursos oferecidos nas universidades (Machado, 2008, p.164).

Após o fim da ditadura militar no país, resultado de muita luta e mobilização popular, há a promulgação da Constituição de 1988. Direitos e garantias fundamentais são instituídos com a intenção de que os preceitos democráticos sejam perenes e sólidos no nosso país. Na Constituição promulgada, há a obrigatoriedade da educação básica pública e gratuita, figurando como um dever do Estado. Desta forma, os entes federativos se viram obrigados a fomentar por meio de políticas públicas as condições necessárias para que a educação no país se desenvolvesse. De acordo com a Constituição da República Federativa do Brasil, no artigo 206, incisos I, VII e IX:

Artigo 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

VII - garantia de padrão de qualidade.

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1988).

Com a promulgação da lei 9.394 (Brasil, 1996), a LDB mais recente, há um novo regramento para a educação brasileira. A partir deste momento, há o estabelecimento de novas diretrizes para a educação brasileira. Dentre os temas abarcados pela LDB, encontra-se a formação de professores. Como a LDB é a base, outros documentos são escritos posteriormente, especificando as orientações para promover uma formação docente melhor.

Neste contexto, a formação de professores passa a contar com um arcabouço legal para que a educação brasileira tenha uma melhor qualidade. Destaca-se a Resolução CNE/CP nº2 (Brasil, 2019), define como será a formação inicial de professores da educação básica. Este

documento teve como um dos propósitos fazer o alinhamento da formação de professores com a BNCC, ou seja, a formação docente deve ser elaborada visando ao desenvolvimento de profissionais aptos e capazes de colocar em prática a BNCC. Diz o documento:

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, 2019, p. 2).

Já a formação continuada é prevista na legislação brasileira atualmente na Resolução CNE/CP nº1 (Brasil, 2020). A BNC-Formação Continuada (Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica) e faz o regramento das diretrizes nacionais para a formação continuada docente. Este documento deixa expresso logo nas linhas iniciais que, além de seguir a LDB, há um alinhamento destas diretrizes ao PNE (Plano Nacional de Educação) e à BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

De acordo com seu texto, a BNC-Formação Continuada deve assegurar o preparo dos professores no intuito de que eles sejam capazes de garantir aos estudantes as aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento. O documento também prevê uma relação com a formação inicial:

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I - conhecimento profissional;

II - prática profissional;

e III - engajamento profissional.

Parágrafo único. Estas competências profissionais docentes pressupõem, por parte dos professores, o desenvolvimento das Competências Gerais dispostas na Resolução CNE/CP nº 2/2019 - BNC-Formação Inicial, essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes. (Brasil, 2020, p. 2).

Ao longo do documento, vão sendo colocadas características e fundamentos dessa formação continuada. Uma dessas características é que deve existir uma formação continuada específica para os docentes atuantes nas diferentes modalidades de educação, fato que inclui a EJA. O artigo 8º do documento é assim redigido:

Art. 8º A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução (Brasil, 2020, p. 5).

Apesar de usarem o PNE como justificativa para a elaboração dos documentos acerca da formação continuada docente, há questionamentos sobre a maneira como estes documentos foram produzidos, afirmam Rêgo e Duvernoy (2022, p. 9). As autoras também afirmam que há princípios neoliberais expressos nos documentos atuais para a formação continuada, pois há a intenção de que a implantação da BNCC deve ser feita pelos docentes atuantes na educação básica.

Outra observação feita pelas autoras é a de que a elaboração do documento não ocorreu de maneira democrática, pois os diversos debates organizados ao longo do seu processo de construção foram ignorados e o documento final contemplou interesses que se contrapõem à educação pública, gratuita e de qualidade. Isto se confirma quando se observa o texto final publicado na BNC-Formação Continuada e as considerações das entidades acadêmicas, que se configuram em direções opostas:

Constatam-se, de um lado, projetos de uma educação pública, gratuita, de qualidade social, laica, inclusiva. De outro lado, uma escola excludente, segregadora, penetrada por interesses de empresários, agindo através de fundações, com ênfase na formação de mão de obra para atender às necessidades do mercado (Rêgo; Duvernoy, 2022, p. 10).

1.2 A Formação de Professores para a EJA

Há registros de preocupação com a formação específica para a modalidade EJA desde 1947, quando foi realizado o Congresso Nacional de Educação de Adultos (Soares, 2008). Entretanto, por um longo período, houve um hiato nas ações de formação de professores que considerassem a EJA. A partir do final dos anos 1980, o tema volta a ser tratado nas universidades, que debatem o tema na formação dos licenciandos em pedagogia (Machado, 2008, p. 162).

Assim, uma modesta quantidade de cursos de licenciatura em pedagogia começa a implantar a habilitação em EJA. Em 2006, quando há uma reformulação nas diretrizes curriculares dos cursos de pedagogia, a EJA passa a ser tratada como modalidade da educação básica e a ser considerada nos estudos de formação inicial de futuros pedagogos e pedagogas (Machado, 2008, p. 165).

No que tange à formação de professores para a EJA, os desafios parecem ser muitos. Um dos motivos é o fato de que os docentes que irão atuar na EJA necessitam reconhecer as especificidades desta modalidade de ensino. Não se pode ignorar que existem situações próprias relativas ao trabalho pedagógico com público da EJA. De acordo com o Parecer nº11 do CNE/CEB,

pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (Brasil, 2000).

Nota-se que, de acordo com Machado (2008, p. 165), há um descompasso entre os professores que são formados para atuarem na educação básica de maneira geral e as necessidades dos alunos da EJA. Em consonância com o Parecer CNE/CEB nº11 (Brasil, 2000), os sujeitos da EJA, tanto os que atuam no mundo do trabalho quanto os que dele estão alijados, precisam ser considerados nas relações pedagógicas entre eles e as marcas de experiências de vida que consigo carregam.

Faz-se necessário ressaltar que, no sentido de considerar o público da EJA, em que os sujeitos têm características específicas, refletir e agir de maneira dialógica é o caminho apontado. Essa reflexão, fomentada pelo educador Paulo Freire (2020, p. 39), traz uma contribuição na formação dos professores para atuarem na EJA, que é a o trato da educação de forma contextualizada, analisando as questões políticas e éticas. Neste cenário, não há como se pensar na formação do estudante limitada à sala de aula: deve ser para além dela, no intuito de contribuir na formação de sujeitos transformadores da ordem social, sendo orientada no sentido da liberdade e da autonomia (Almeida; Martins; Gonçalves, 2022, p. 3).

1.3 A Formação Continuada de Professores de Educação Física no PEJA

Antes de discorrer sobre a formação continuada específica de professores de Educação Física no PEJA, é necessário situar a formação continuada de maneira geral na EJA da cidade do Rio de Janeiro. Esta modalidade de ensino começou a ser ofertada em 1984 e, no ano seguinte, passou a ser denominada PEJ (Projeto de Educação Juvenil). Inicialmente, atendia apenas aos alunos analfabetos. Com o passar do tempo, ampliou seu alcance para além da alfabetização (Rio de Janeiro, 2021).

Para atender a todos os anos de escolaridade do ensino fundamental, houve a necessidade de estruturar melhor a EJA na cidade do Rio de Janeiro. Com isso, a partir de 1987, há uma ampliação da oferta de vagas, pois houve aumento da procura. o PEJA foi criado pela SME da Cidade do Rio de Janeiro para atender a todos os anos de escolaridade do ensino fundamental. A estrutura do PEJA aumentou e o programa

vem se firmando como uma política pública de educação que se caracteriza pelo atendimento macro funcional que visa oferecer aos jovens e adultos, por meio da vivência e construção de diferentes conceitos e práticas, oportunidades variadas de estudo, objetivando o aumento da escolaridade, o compromisso com a educação permanente e o desenvolvimento de características essenciais ao perfil do cidadão do século XXI (Rio de Janeiro, 2021, p.3).

No PEJA, os professores possuem espaço reservado para formação continuada dentro da escola, que são os Centros de Estudo. Os CE's acontecem nas escolas e os professores das diferentes áreas se reúnem para dialogar acerca dos desafios dos seus contextos (Fávero, 2006, p. 116).

Às sextas-feiras, as reuniões de formação continuada acontecem com os professores de Ciências, História, Geografia, Língua Portuguesa e Matemática. Estes professores atuam no PEJA II, que corresponde aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º anos). Além destes, os professores dos anos iniciais (1º ao 5º anos), que atuam no PEJA I, também realizam seu CE na sexta-feira.

Depois de falar da formação continuada no PEJA de maneira geral, as próximas linhas irão tratar da formação específica para a Educação Física. Esta disciplina esteve presente desde os primórdios do PEJA, enquanto ainda era PEJ. Porém, sua obrigatoriedade não existia e, com a ampliação do programa, passou a não mais estar presente no currículo. Após a manifestação do desejo de ter assegurado o direito à Educação Física, através dos registros do I Encontro de Alunos (evento de que participam alunos de todas as CRE's), um projeto-piloto foi aprovado no final de 2007. No ano de 2008, as atividades deste projeto começaram em 10 escolas da cidade do Rio de Janeiro (uma em cada CRE) e passaram a oferecer a Educação Física nas escolas do PEJA (Carvalho, 2011).

Neste projeto-piloto, havia a previsão de formação continuada, onde reuniões mensais eram previstas. Nestes encontros, além dos professores de Educação Física, participaram membros das direções das escolas e professores orientadores. Ocorria, assim, a formação em serviço que, dentre várias intenções, também tinha o intuito de “entender o trabalho

desenvolvido em cada unidade e, ao mesmo tempo, compartilhar o planejado para a área” (Carvalho, 2011, p. 88).

Um importante destaque a ser feito é que, da interação dos professores e com a colaboração e gestão da professora Rosa Malena de Carvalho, resultou a publicação de um livro: “A Educação Física escolar na educação de jovens e adultos” (2020). Alguns dos capítulos da obra, que foi distribuída, posteriormente, pelo Ministério da Educação para as escolas de todo o país, foram escritos pelos docentes de Educação Física do PEJA integrantes do referido projeto-piloto.

Depois da implementação deste projeto-piloto, escolas que não foram contempladas passaram a pleitear o direito de ter a Educação Física. Como não havia proibição expressa, unidades escolares conseguiram implementar a disciplina. Inclusive, no ano de 2015, passei a integrar o quadro de professores de Educação Física do PEJA. Com isto, a GEJA viu a necessidade de retomar as ações de formação continuada, fato que ocorreu com encontros periódicos ainda sob a vigência do projeto-piloto.

No ano de 2019 houve a implementação da Educação Física no PEJA de maneira definitiva. Na Resolução SME nº115 (Rio de Janeiro, 2019), que estabelece a matriz curricular da rede municipal de ensino, há a previsão da Educação Física em toda a EJA. Tanto no PEJA, em que as aulas são presenciais, quanto no CREJA e nos CEJA’s, em que há aulas no formato híbrido, deve haver aulas de Educação Física em todo o curso da EJA. Em 2021, as novas Orientações Curriculares da Educação de Jovens e Adultos (Rio de Janeiro, 2021), publicadas pela SME, apresentaram a Educação Física enquanto componente curricular, novamente de maneira expressa. Portanto, pode-se perceber que a Educação Física é considerada parte integrante de maneira efetiva das políticas públicas para a EJA na cidade do Rio de Janeiro.

Com isto, os professores que lecionam a disciplina devem estar preparados para as especificidades dessa modalidade de ensino. A formação continuada apresenta-se como uma possibilidade de propiciar reflexões que deverão se transformar em ações no cotidiano escolar. Desta forma, presume-se que os professores adquiram conhecimentos necessários de como contribuir para uma educação de qualidade, um dos pilares da educação pública.

Além das ações propostas pela SME e pelas CRE’s, a formação continuada na EJA do Rio de Janeiro ocorre sistematicamente nas escolas. Os CE’s são o momento reservado para

tal. Às quintas-feiras, os professores de Linguagens Artísticas, Língua Estrangeira e Educação Física comparecem às escolas para realizar seu CE. Este é o espaço dedicado à formação continuada na escola para que os docentes troquem constantemente experiências e conhecimentos entre si (Fávero, 2006, p. 116).

1.4 Aproximações de Paulo Freire com a formação docente, a EJA e a Educação Física

Paulo Freire é um educador brasileiro reconhecido mundialmente, sendo “o terceiro autor mais citado em trabalhos acadêmicos na área de humanidades em todo o mundo” (Shearing, 2021). Na sua trajetória na educação, um dos seus feitos mais conhecidos é o seu trabalho de alfabetização de adultos partindo da realidade dos educandos, em que os sujeitos que participaram dele aprenderam a ler e a escrever em poucos dias. O sucesso do seu modo de alfabetizar fez com que houvesse uma rápida tentativa de expansão, pois o analfabetismo de adultos era uma real situação presente na sociedade brasileira (Weffort, 2006).

A pretensa expansão da alfabetização de adultos impulsionada pela experiência de Paulo Freire ocorreu no período que antecedeu ao golpe militar de 1964 no Brasil. A conjuntura da sociedade pré-golpe era de que havia um sentimento de mudanças para que a população pudesse ter mais acesso ao que, naquele momento, era de posse das elites. A população estava num estágio de consciência transitiva ingênua. De acordo com Weffort (2006), a consciência transitiva ingênua é o tipo de consciência em que os indivíduos de uma sociedade percebem que a realidade que lhes é mostrada é aquela escolhida pelas elites dominantes, o que faz deste tipo de consciência uma espécie de condição necessária à manipulação realizadas pelos membros integrantes das elites de uma sociedade.

Assim, a partir do momento em que as elites se deram conta de que o povo passaria a ter uma consciência crítica e, desta forma, ameaçava seu projeto de poder, houve o apoio ao golpe militar. Após instaurada a ditadura, o projeto de alfabetização em massa proposto por Freire foi extinto. Os governos ditatoriais militares, para que governassem sem pressão popular, precisava de um povo que, dentre outras características, não refletissem sobre a situação política do país, fato que era um dos pontos de partida do modo de alfabetização proposto por Paulo Freire (Weffort, 2006, p. 25).

Em consequência da proposta de alfabetização popular que estimulava a criticidade, Paulo Freire foi perseguido pela ditadura e, por conta disto, exilou-se no Chile. Neste país, terminou de escrever “Educação Como Prática da Liberdade”, em 1967, livro que faz uma

leitura do contexto social brasileiro da época. Neste livro, Freire defende a alfabetização a partir da realidade do aluno e por meio de uma leitura crítica da realidade. Por isto, evidencia a criação de círculos de cultura, que “se constitui em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no contexto de uma prática social livre e crítica” (Weffort, 2006, p. 16).

Para concretizar uma educação nos moldes propostos, ou seja, que estimule o pensamento livre e crítico, Paulo Freire entende que os educadores devem estar em constante aprendizado. Assim, entende que o conhecimento existente, na sua relação com as vivências dos sujeitos educandos, é passível de transformações tanto por quem ensina como por quem aprende. “Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã” (Freire, 2020, p. 30). O educador, no seu fazer profissional, ensina e aprende ao mesmo tempo e lida com dois momentos do ciclo do conhecimento: ensina e aprende o que já existe e trabalha a produção do conhecimento que ainda não existe (Freire, 2020, p. 31).

Freire elenca em seu livro “Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa” uma série de qualidades que devem estar presentes nos educadores e nos espaços educativos. Selecionei algumas que entendo serem primordiais para a docência dos professores de Educação Física que atuam na EJA, em função da minha experiência profissional ministrando aulas na matéria e modalidade citadas. Ressalto que a escolha é em função das minhas vivências e que todas as características arroladas por Freire são essenciais no processo educativo.

A primeira característica citada por Freire e por mim escolhida é a de que todo professor também deve ser pesquisador. A curiosidade de explorar os conhecimentos já criados e de formular novos conhecimentos deve ter presença constante nos espaços educativos (Freire, 2020, p. 31). A pesquisa tem como uma de suas intenções superar o senso comum, respeitando os conhecimentos prévios do educando, assim como estimular a capacidade criadora e reflexiva dos sujeitos que estão na condição de aprendentes na escola.

Outra qualidade por mim escolhida é a de que o respeito aos conhecimentos dos educandos deve estar presente em qualquer espaço educativo. A relação entre o que os estudantes já sabem por meio de suas vivências e aquilo que a escola se propões a ensinar deve

ser onipresente nas aulas (Freire, 2020, p. 31). Respeitar os conhecimentos prévios dos estudantes deve ser o ponto de partida das ações educativas nos espaços de aprendizagem.

Mais uma característica que entendo ser de suma importância é a de que ensinar exige a aceitação do novo (Freire, 2020, p. 36). Como seres humanos com capacidade de produzir e influenciar no meio em que vivemos, estar aberto ao novo é necessário pois, a partir do momento em que refletimos e questionamos, estamos propensos a ter conclusões distintas dos conhecimentos que já estão postos.

Em função da característica anterior, não poderia deixar de elencar uma qualidade que deve pertencer aos profissionais de ensino: ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. “A prática docente crítica, (...), envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (Freire, 2020, p. 39). O educador confere à reflexão do que os docentes estão fazendo uma grande importância:

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (Freire, 2020, p. 40).

Ainda citando as qualidades por mim consideradas como importantes no processo educativo dentre o extenso rol citado por Paulo Freire (2020), escrevo aquela que mais me toca: ensinar exige consciência do inacabamento. Ao citar este saber necessário à prática educativa, Paulo Freire explica que, enquanto seres humanos, somos diferentes dos outros animais muito por conta de não aceitarmos o “determinismo presente na vida animal” (Freire, 2020, p. 51). Enquanto os outros animais não problematizam sua função na natureza, pelo fato de não terem a capacidade de interagir com ela, nós, seres pensantes, o fazemos. Com isto, temos a “possibilidade de planejar, problematizar o futuro, recusando sua inexorabilidade” (Freire, 2020, p. 51).

Para finalizar as qualidades por mim destacadas, lembrando que Paulo Freire elencou muitas outras e que a seleção por mim feita é baseada nas minhas vivências na carreira, destaco que ensinar exige disponibilidade para o diálogo.

Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. (...) Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (Freire, 2020, p. 133).

Convém ressaltar que os professores possuem uma responsabilidade ímpar na formação dos sujeitos. Portanto, a profissão docente não se resume ao momento em que os professores estão na escola no trato direto com os estudantes.

O pensamento freiriano entende a ação docente como prática social, abalizada em diferentes contextos, escolares ou não. Nessa acepção, uma formação profissional crítica, reflexiva e a partir da problematização da realidade se apresenta como imprescindível para o trabalho docente” (Monteiro; Nista-Piccolo, 2019, p. 114)

Paulo Freire em sua extensa obra sempre deixa expressa a ideia de que a cultura deve ser valorizada. Na Educação Física, matéria presente no currículo escolar responsável pelas práticas corporais (BRASIL, 2018, p. 213) há, ao menos na definição dada pelo documento norteador das escolas brasileiras, a BNCC, uma aproximação com o pensamento de Freire, pois a disciplina é assim entendida:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2018, p. 213).

Assim, os docentes devem propor a tematização partindo do que os estudantes entendem e possuem de experiências de práticas corporais. Aquilo que já é de conhecimento dos discentes é essencial na proposta praticada por Paulo Freire. De acordo com Santos e Neira (2019),

Na perspectiva freiriana, é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária para buscar temas significativos, “temas geradores”. Ou seja, o conteúdo programático advém de um problema vivido pela comunidade e que, para ser pedagogizado, deve amparar-se em programas de ensino fundados no diálogo (Santos; Neira, 2019, p.1).

Essa tematização deve abordar a cultura local e dialogar com os pontos que surgem e se interligam aos assuntos originados nas aulas, criando e recriando reflexões que construirão o conhecimento. Neste sentido,

Pensar é estabelecer relações com múltiplos elementos e em diversos aspectos. A análise cria ligações, pontes de comunicação, evidencia qualidades, define ângulos de abordagem, institui olhares, sempre diferentes de outros (Neira; Santos, 2019, p. 60).

Portanto, as aulas de Educação Física escolar devem abordar as práticas corporais no seu sentido amplo, abarcando o arcabouço cultural em que estão inseridas. A tematização, conceito defendido por Paulo Freire, deve fazer das ações educativas na proposta pedagógica das escolas brasileiras, como vimos na definição de Educação Física.

1.5 A Educação Física e a BNCC

A educação brasileira, em sua estrutura organizacional, deve seguir as regras previstas nas leis, decretos, portarias, entre outros documentos oficiais. No arcabouço legal que rege o sistema de ensino nacional, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é definida por ser

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 7).

Este documento “trata-se de uma base sobre a qual se devem erguer os currículos das escolas seja no âmbito privado, seja nas redes escolares públicas” (Betti, 2018, p. 157). É um ponto de partida que, além de direcionar por onde começar a construção dos currículos escolares, também norteia os conteúdos que devem ser abordados nas disciplinas, ao longo de toda a educação básica. A ideia de ter aprendizagens consideradas essenciais para todos os alunos do Brasil aparece na BNCC ao longo do seu texto.

Pode-se afirmar que os currículos das escolas devem ser construídos a partir da BNCC. Neste sentido, há uma crítica ao documento pois ele determina conteúdos que podem não ser pertinentes à cultura em que se insere a escola. Neira entende que

a BNCC pretende invadir as salas de aula pelo país afora e determinar o que deve ser ensinado, mesmo sem conhecer as crianças, jovens e adultos que lá estão, como vivem, o que pensam, sabem e fazem (Neira, 2018, p. 217).

Assim, há na BNCC uma característica de tentar impor o que será ensinado nas escolas, limitando a autonomia da comunidade escolar. O documento lança mão das consideradas aprendizagens essenciais dos alunos de maneira a confundir essas aprendizagens com o direito à educação, dando força a este artifício de imposição do que os alunos da educação básica deverão estudar, mesmo que nada tenha a ver com a cultura da escola em que está cursando a educação básica. Novaes, Triani e Telles afirmam:

Não parece, no entanto, razoável afirmar que as aprendizagens dependem apenas da publicação de um documento normativo. Ao fazer isso, os direitos de aprendizagem são objetivados e transformados em produtos quanti ficáveis. Há, nesse sentido, um entendimento de que esses direitos são bens a serem possuídos (Novaes; Triani; Telles, 2018, p.77).

Em relação à Educação Física, a BNCC também determina o que deve estar presente nos currículos escolares. Antes de discorrer sobre esta imposição, é importante saber como a BNCC define a disciplina. Na BNCC,

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (Brasil, 2018, p. 213).

Por esta definição, fica claro que as práticas corporais são o enfoque principal da Educação Física. De acordo com Neira (2018), este conceito de Educação Física é favorável à ideia de relação da disciplina com a cultura. O autor também afirma que a BNCC acerta ao quando entende uma abordagem da Educação Física de maneira que valorize a diversidade cultural e estimule a reflexão.

Entretanto, a BNCC poda a possibilidade de valorização da cultura ao delimitar os elementos fundamentais das práticas corporais:

Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde (Brasil, 2018, p. 213).

Ao impor estes limites, a BNCC acaba por se contradizer em relação ao conceito de Educação Física. Para Neira (2018, p. 219) “...um documento que se pretende abrangente e integrador não poderia determinar fronteiras na definição dos temas a serem estudados”. Desta forma, o documento normativo “desconsidera conhecimentos culturalmente produzidos que devem fazer do currículo escolar” (Boscatto; Impolcetto; Darido, 2016, p. 103).

A BNCC, que em alguns pontos dá a entender que existe a possibilidade de valorização da questão cultural na Educação Física e, em outros, obriga os conteúdos a serem abordados, ignorando a questão cultural, define que brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura são os temas a serem abordados na disciplina. No documento, há um extenso rol de práticas corporais e um número amplo de objetivos a serem alcançados.

Por fim, é necessário comentar que a BNCC não contempla devidamente a EJA. Apesar de ser um documento normativo para a educação básica de todo o Brasil, há uma única menção às modalidades de educação. No documento que conta com 600 páginas, a EJA

aparece somente na página 17, na parte do texto que fala da implementação da BNCC e a observação às diversidades do povo brasileiro, no intuito de justificar o documento, falando sobre igualdade e equidade.

Esta falta de referência à EJA pode ser fruto da intenção política estabelecida pela política excludente do governo federal que se iniciou no governo do presidente Michel Temer e se aprofundou no governo de Jair Bolsonaro, em que a modalidade teve papel de menor relevância no período. De acordo com Rocha (*apud* Moura; Cruz, 2022, p. 12), no governo do ex-presidente Bolsonaro, a EJA sofreu corte de verbas enorme, representando uma queda de 94%: em 2018 era de R\$94 milhões e caiu para R\$4 milhões em 2019.

1.6 As problemáticas da Educação Física

O ProEF, programa do governo federal em conjunto com as universidades públicas, prevê a formação de professores de Educação Física da rede pública brasileira, há disciplinas ofertadas de modo à distância, presencial e híbrido. Grande parte das disciplinas está no último grupo citado. Dentre elas, existe a disciplina intitulada “Problemáticas da Educação Física”. Esta disciplina está presente logo no início do curso e tem por uma de suas finalidades discutir a Educação Física e temas que influenciam diretamente na prática pedagógica presente no contexto escolar. Nas próximas linhas, alguns destes temas serão discutidos.

O primeiro tema a ser destacado é relativo à prática do professor de Educação Física. De acordo com González, “podemos falar de três grandes categorias de atuações docentes, aquelas caracterizadas por: (a) práticas tradicionais, (b) o abandono do trabalho docente (ou desinvestimento pedagógico) e (c) práticas inovadoras” (2020, p. 136).

As práticas tradicionais estariam relacionadas diretamente com aulas de cunho esportivo, tomando como modelo o esporte de rendimento, assemelhando-se a treinos e preparação para competições.

O desinvestimento pedagógico estaria caracterizado pela falta de proposta pedagógica, com o professor atuando somente para ocupar o tempo do aluno com algo. Esta prática, segundo González (2020, p. 131), é realizada de diferentes maneiras e uma delas é relacionada com o chamado abandono docente, que resulta no conhecido rola bola. Este tipo de prática consiste, na realidade, em não dar aula. O professor assume um papel de apenas

administrar os materiais disponíveis e o tempo de aula, assumindo atitudes apenas de controle destas variantes, deixando de ter intencionalidade pedagógica (Silva *et al*, 2010, p. 132).

Com relação às práticas inovadoras, a principal ideia é de contrapor as práticas tradicionais em Educação Física, dando-lhe um caráter de disciplina escolar, com intencionalidade pedagógica (González, 2020, p. 136). O docente de Educação Física deve tentar estar sempre nesta classificação, fato que irá favorecer a afirmação da disciplina enquanto componente curricular.

Um tema também presente nas discussões acerca da Educação Física escolar, que afeta diretamente a EJA, é a legislação. A LDB atual trouxe, pela primeira vez na história educacional brasileira, a Educação Física como disciplina. Anteriormente, fora tratada como atividade, marcando presença na escola, mas com caráter insuficiente quanto à sua intencionalidade pedagógica.

A legislação vigente na atualidade é a lei 10.793 (Brasil, 2003), que afirma a obrigatoriedade da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório. Apesar de ser um ponto positivo figurar como disciplina e não mais como atividade, a legislação acaba por manter a ideia de uma aula tradicional, em que o rendimento físico é privilegiado em detrimento da intencionalidade pedagógica. Isso fica expresso no parágrafo 3º da citada lei:

§ 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 1.0442, de 21 de outubro de 1969;
V – (VETADO)
VI – que tenha prole (Brasil, 2003).

Portanto, a ideia de uma Educação Física tradicional e conservadora, contrária às concepções atuais mais progressistas e críticas, acaba por ser reforçada pela legislação. Impolcetto e Darido entendem que

estes itens indicam retrocesso na área, pois os critérios adotados para garantia da facultatividade estão baseados numa concepção de Educação Física como atividade eminentemente prática e que provoca o cansaço físico do aluno, por isso, quem trabalha, se exercita nas atividades militares, tem mais de trinta anos e mulheres com filhos não precisam participar destas aulas (pois os alunos amparados pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969, que se, por exemplo, possuem uma doença infecto contagiosa não podem frequentar nenhuma aula). Com isso, uma parcela da população escolar acaba sendo privada das aulas de Educação Física (Impolcetto; Darido, 2020, p. 20).

Outra observação acerca da legislação e que causa polêmica e incômodo em relação à valorização da Educação Física enquanto componente curricular é o fato dela ter a sua prática facultativa ao aluno. Este ponto da lei faz com que se possa ter uma interpretação de que o aluno possa deixar de fazer as atividades práticas ou que a aula de Educação Física na sua totalidade fica à escolha do aluno frequentar ou não (Impolcetto; Darido, 2020, p. 18).

Essa discussão é bastante necessária na EJA. A maioria dos alunos acaba por se enquadrar em algum dos casos previstos na lei que culminam na sua dispensa da prática. Com isso, se o texto legal for aplicado conforme seu pensamento retrógrado de Educação Física, os estudantes da EJA terão seu direito à educação negado.

Mais um tema discutido nas aulas que tem bastante pertinência com a realidade atual do chão da escola é a questão do afastamento dos estudantes. Um possível motivo para o afastamento dos estudantes é a prática repetitiva dos conteúdos esportivos e a pouca diversificação deles (González; Darido; Ginciene, 2020, p. 108). Ano a ano as aulas vão tomando por base os esportes, supervalorizando estes conteúdos em detrimento de outros. É importante ressaltar que a BNCC prevê todo um conjunto de conhecimentos que fazem parte da cultura corporal de movimento, que devem ser abordados em toda a educação básica: as brincadeiras e jogos, as danças, as ginásticas, as lutas e as práticas corporais de aventura, além dos esportes (González; Darido; Ginciene, 2020, p. 109)

Ainda sobre o afastamento dos estudantes, uma possível causa é o insucesso que eles acabam experimentando. Como o rendimento esportivo ainda é cobrado nas aulas, o afastamento dos alunos pode ocorrer como uma forma de proteção, para que não tenham experiências de insucesso. Por este motivo,

as aulas de Educação Física são momentos de exposição do corpo e do nível de habilidade do aluno e, conseqüentemente, do julgamento dos colegas. Errar um gol, não conseguir executar um salto, cair, desapontar os colegas, executar um passo de dança fora do ritmo, estar fora do peso, entre outras situações semelhantes, são chances claras de passar por maus momentos, que procuraram ser evitados (Darido; González; Ginciene, 2020, p. 110).

Uma proposta de resolução deste problema é considerar que há um conjunto de conhecimentos que fazem parte da Educação Física. Ela não se resume apenas à prática esportiva. Um leque de práticas corporais está à disposição da disciplina, devendo ser contemplados ao longo de toda a educação básica, em todas as modalidades de ensino, incluindo a EJA.

Outra problemática tratada na disciplina foi a questão do planejamento. De acordo com Silva e Moreira (2020, p. 47), o planejamento é uma ação que perpassa as ações das nossas vidas enquanto ser humano. Para estes autores “o planejamento é organizado por meio da reflexão, da previsão, da racionalização e da organização intencional de indivíduos para finalidades específicas” (Silva; Moreira, 2020, p. 47). Assim, na prática pedagógica, o planejamento também deve estar presente.

Na organização educacional brasileira, o PNE (Plano Nacional de Educação) é o documento que prevê metas a serem perseguidas num espaço de tempo de 10 anos. O atual, vigente desde 2014 até o presente ano de 2024, foi feito respeitando o que prevêem a LDB e as DCN's. Os planos educacionais dos estados, assim como os dos municípios, os das escolas e, por fim, os planos dos professores, devem estar em consonância com o PNE, objetivando alcançar as metas desse documento.

Dito isto, a discussão em torno do planejamento nas aulas de Educação Física toma maior relevância. As aulas não podem ter o caráter apenas recreativo ou de lazer, mas, sim, uma intenção pedagógica e que esteja de acordo com os documentos de planejamento, incluindo o PPP (Projeto Político-Pedagógico). Sem atentar para as ações de planejamento, a Educação Física passa a ficar desconexa com a proposta pedagógica da escola, deixando de cumprir seu papel de componente curricular.

Por conta disto, concluem Silva e Moreira:

Por fim, reafirmamos a necessidade do professor de Educação Física em se envolver e se comprometer com o Projeto Político Pedagógico da escola e com a sua função de planejar, desenvolver e avaliar o trabalho docente, de maneira que este seja organizado e coerente com a transformação social, em busca de uma sociedade mais crítica, autônoma e democrática, tendo que um planejamento que integre ações e sujeitos escolares atingirá mais facilmente as necessidades de aprendizagem dos alunos (Silva; Moreira, 2020, p. 61).

As temáticas discutidas na disciplina “Problemáticas da Educação Física” foram além destas demonstradas acima. Porém, para esta pesquisa, foi feita a opção de considerar somente estas pelo fato de terem uma ligação forte com a realidade vivenciada atualmente na EJA no chão da escola.

2 METODOLOGIA

Este capítulo é dedicado à metodologia adotada na presente investigação. No início, é explicado seu caráter qualitativo. Depois, há a descrição do campo da pesquisa, assim como de seus participantes. Na sequência, os instrumentos de coleta de dados são explicitados, assim como os procedimentos para analisá-los. Por fim, as questões éticas foram descritas.

2.1 Caráter da pesquisa

A presente pesquisa tem caráter qualitativo. Destaca-se que, a opção por esse método se justifica pela própria natureza do campo dessa pesquisa, sobretudo pelo objetivo já apresentado diretamente relacionado com fenômenos de cunho interpretativo. No caso deste estudo, nos interessa descrever e interpretar um universo particular, qual seja, a escola no âmbito da EJA. Deste modo, a pesquisa qualitativa,

ênfatisa as qualidades de entidades e de processos que não são apresentadas em termos de quantidade, intensidade ou frequência. Ela enfatiza a natureza socialmente construída da realidade, o relacionamento íntimo entre o pesquisador e o que é estudado, além das restrições situacionais que moldam a investigação (Gil, 2022, p. 15).

Cabe destacar que tal realidade a ser construída se situa no universo escolar e, neste sentido, lançar mão da pesquisa qualitativa é abrir caminhos que permitem perceber “a complexidade de determinado problema e compreender e classificar os processos dinâmicos [...] e particularidades dos docentes, gestores e alunos que se incluem nesse contexto” (Del-Masso; Cotta; Santos, 2022).

As pesquisas de caráter qualitativo geralmente iniciam a definição do seu objeto empiricamente (Deslauriers; Kérisit, 2014, p. 134), ou seja, a partir de situações observadas. Normalmente, partem de algo que já existe e tem a intenção de melhorar, expandir, aprimorar situações que foram detectadas por meio de observação e que, inclusive, já foram estudadas (Thomas; Nelson; Silverman, 2012, p. 375).

2.2 Campo da pesquisa

As escolas sob a coordenação da 6ª CRE foram as selecionadas para realização da pesquisa. A escolha da 6ª CRE foi por conveniência, pois é a coordenadoria onde se situa a escola em que trabalha o autor desta pesquisa. O fato de atuar na referida coordenadoria há mais de 20 anos, conhecendo as escolas e suas localizações, assim como alguns dos professores que nelas trabalham, também influenciaram na seleção da 6ª CRE como lugar do estudo. Outra

justificativa para a escolha da 6ª CRE foi a possibilidade de pesquisar o processo de formação continuada na EJA e sugerir mudanças para sua melhora, mediante a escuta dos colegas de profissão, vislumbrando uma possibilidade de transformação na realidade vivenciada.

2.3 Participantes

O presente estudo tem como participantes 9 docentes, sendo 5 professoras e 4 professores. Todos são licenciados em Educação Física e detentores de cargo efetivo na SME, aprovados em concurso público de provas e títulos. As professoras deste grupo possuem idade entre 33 e 37 anos. Já os professores têm entre 45 e 58 anos.

Por meio das falas destes indivíduos, foi feita a coleta dos dados referentes à formação continuada que vem ocorrendo no local da pesquisa. O foco desta pesquisa foi a participação destes indivíduos nos processos de formação continuada desenvolvidos em função da atuação docente. Portanto, coletar o máximo de informações possíveis dos professores que trabalham, lecionam, atuam na realidade escolar e, conseqüentemente, participam destes CE's, foi um dos pontos considerados. Para isso, foi fundamental dar voz aos atores sociais em questão, ao considerar sua visão no contexto social (Deslauriers; Kérisit, 2014, p. 216).

Foram considerados critérios de inclusão de participantes:

1. ser professor(a) concursado(a) de Educação Física;
2. ser regente nas UE's que oferecem a EJA na 6ª CRE;
3. ter experiência mínima de 1 ano de atuação docente;
4. aceitar e concordar com os termos do TCLE.

Os critérios de exclusão adotados foram:

1. não responder ao convite para participar das entrevistas dentro do prazo (31/10/2023);
2. estar afastado da atividade docente no período do referido cronograma;
3. não atender às ligações nas referidas escolas nos dias e horários fornecidos pela direção.

2.4 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi dividida em 2 partes. A primeira recorreu à revisão integrativa, que é “a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, permitindo a inclusão de

estudos experimentais e não-experimentais para uma compreensão completa do fenômeno analisado” (Souza; Silva; Carvalho, 2010, p.103). Além disto, este método de revisão oportuniza o entendimento de um assunto específico com profundidade, calcado no conhecimento científico já produzido (Rodrigues; Sachinski; Martins, 2022, p. 5).

Este método prevê uma pergunta de partida para que seja feita uma busca de artigos em bases de dados pré-definidas. A pergunta de partida foi: Como a formação continuada e a Educação Física tem sido tratadas nas publicações científicas que abordam a EJA?

Para realizar a busca de artigos, foram adotados os seguintes critérios de inclusão:

1. publicações em língua portuguesa;
2. trabalhos publicados nos últimos 5 anos (entre 2019 e 2023);
3. trabalhos revisados por pares;
4. artigos científicos completos.

A opção por selecionar as publicações em língua portuguesa deu-se para que a busca fosse mais exata em relação à modalidade de educação. Arrolar as pesquisas do último quinquênio tentou na inclusão das produções mais recentes, para que a presente dissertação tivesse caráter mais atual. A revisão por pares foi adotada como critério na intenção de qualificar as produções escolhidas. Por fim, buscar por artigos completos foi escolhido como critério de inclusão com a intenção de entender e comparar todo o caminho metodológico seguido pelos autores das pesquisas realizadas.

Após selecionados pelos critérios expostos acima, foram excluídos os artigos, adotando-se os critérios de exclusão abaixo:

1. tema central sem relação com a pergunta de partida;
2. títulos duplicados.

As buscas ocorreram por meio da digitação dos seguintes termos nas plataformas Portal de Periódicos CAPES e Scielo:

1. “Educação de Jovens e Adultos” AND “Formação Continuada”;
2. “Educação de Jovens e Adultos” AND “Educação Física”.

A segunda etapa da metodologia aconteceu com a coleta de dados por meio de entrevistas presenciais semiestruturadas com os 9 professores e professoras de Educação Física do PEJA da 6ª CRE. A entrevista semiestruturada é o tipo de entrevista que possui um roteiro prévio, de acordo com os dados que se deseja coletar, mas que pode ser mudado durante a sua realização. Este tipo de entrevista estimula o entrevistado a discorrer de maneira mais livre sobre o tema proposto (Del-Masso; Cotta; Santos, 2018).

A escolha da entrevista semiestruturada ocorreu no intuito de permitir aos entrevistados que expusessem seus pensamentos sobre o tema da formação continuada praticada na profissão. De acordo com Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023), este tipo de entrevista contempla a realização de perguntas indispensáveis e, ao mesmo tempo, prevê uma certa relativização das questões. Para os autores, o pesquisador consegue ter a possibilidade de perguntar algo distinto das perguntas previstas, pois há uma interação no momento da realização da entrevista, proveniente da liberdade que é proporcionada ao entrevistado.

O roteiro da entrevista semiestruturada aplicada neste estudo foi construído em consonância com os objetivos de investigação traçados. Além disto, perguntas foram feitas para obter dados pessoais dos docentes com o intuito de proporcionar traçar um perfil docente. No processo de construção, ocorreu uma entrevista-piloto com um professor que atua na EJA em outra rede de ensino e que também atua na rede escolar na cidade do Rio de Janeiro (mas fora da EJA). Por meio das respostas obtidas, constatou-se que as perguntas foram formuladas de maneira que o entrevistado não teve dúvidas sobre o assunto perguntado.

A entrevista é uma técnica de pesquisa bastante utilizada, pois na entrevista busca-se “compreender a subjetividade do indivíduo por meio de seus depoimentos” (Batista; Matos; Nascimento, 2017, p. 26). É importante ressaltar que, em estudos qualitativos, a escolha da entrevista como forma de coleta de dados é justificada pois as entrevistas “captam a subjetividade dos participantes, favorecem a intervenção dos agentes em sua realidade ou criam condições de transformar os contextos estudados” (Silva *et al.*, 2006, p. 247).

2.5 Procedimentos para a análise de dados

Para proceder à análise dos dados das entrevistas, foi utilizada a técnica da análise de conteúdo. Esta é uma técnica utilizada para interpretar dados de maneira analítica desde 1787 nos Estados Unidos da América (Batista; Matos; Nascimento, 2021). A professora francesa Laurence Bardin tem importante papel na popularização da referida técnica ao publicar o livro

“Análise de Conteúdo”, em 1977, que se tornou a maior referência no Brasil (Nascimento *et al*, 2019).

Este método de análise de dados tem o intuito de categorizar qualquer tipo de conteúdo, classificando-o em elementos-chave de acordo com suas características (Carlomagno; Rocha, 2016, p. 175). Como afirma Bardin (2020, p. 121), organiza-se cronologicamente este procedimento de análise de dados em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na fase de pré-análise, foi realizada a leitura flutuante, em função de organizar as ideias iniciais e elaborar um plano de análise. A organização dos dados é o principal objetivo desta fase e assim foi feito. O plano de análise foi criado considerando as 9 entrevistas transcritas. No final desta fase, os conteúdos ficaram organizados para serem explorados, confirmando o que o método preconiza: ao se encerrar esta fase, espera-se que o conteúdo esteja organizado (Bardin, 2020, p. 122; Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021, p. 103).

Na etapa seguinte, a exploração do material, ocorreu a aplicação sistemática do que foi definido na etapa anterior deve ocorrer. Os dados foram moldados para que ficassem em ponto de serem analisados. As ações de codificação, decomposição e enumeração dos dados foram utilizadas para a conclusão dos processos desta etapa (Cardoso; Oliveira; Ghelli, 2021, p. 104).

Na terceira e última etapa da análise de conteúdo (inferência e interpretação), foram utilizados quadros, tabelas, figuras, entre outros, para demonstrar a essência do conteúdo que foi analisado. Textos para cada categoria que foi resultado da análise, explicando e comentando o que representa, também estão presentes nesta fase da análise. Inferências e interpretações surgiram, ao levar em conta os objetivos da pesquisa (Bardin, 2020, p. 127).

2.6 Questões éticas

A pesquisa com seres humanos exige uma série de procedimentos formais, os quais são determinados pela resolução 466/2012, do CNS (Brasil, 2012). Nesta resolução, há a regulamentação dos cuidados éticos a serem obedecidos pelos pesquisadores em geral. Após registrado na Plataforma Brasil, houve a apreciação pelo CEP da UFRRJ. Foram cumpridos os requisitos legais necessários e o referido Comitê expediu a autorização para a continuidade da pesquisa. A apreciação ética está registrada no CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) sob o número 71828223.9.0000.0311.

Convém ressaltar que, além do procedimento anterior junto à Plataforma Brasil, foi necessária autorização expressa da SME, que também prevê o respeito ao cumprimento de questões éticas na realização de pesquisas com seres humanos. Para realizar projetos de pesquisa e extensão nas escolas e unidades sob a responsabilidade da SME, os passos estão explicitados na Portaria E/SUBE nº 9, de 09 de janeiro de 2023 (Rio de Janeiro, 2023). Este documento de autorização foi obtido junto à SME, em processo que tramita sob o nºSME-PRO-2023/29731.

Para conseguir chegar ao momento de realização das entrevistas, foi cumprido o procedimento regulado pela Portaria E/SUBE nº 9 de 09 de janeiro de 2023. A referida portaria estabelece as normas para que sejam realizados, no âmbito da SME, projetos de pesquisa, assim como de extensão (Rio de Janeiro, 2023). As normas foram seguidas, com todo o processo tramitando de maneira eletrônica. Depois de cumpridos todos os requisitos, a autorização foi expedida, conforme consta nos anexos. O documento foi impresso e levado à 6ª CRE.

Na 6ª CRE, a Gerência de Educação (GED) recebeu o documento de autorização da pesquisa. Ao recebê-lo, a gerente de educação entrou em contato por *WhatsApp* com os diretores das escolas avisando que o pesquisador iria às referidas escolas para realizar as entrevistas. Este foi um fato que facilitou a entrada nas escolas. Em todas as unidades de ensino houve uma boa recepção, sem criar empecilhos para a realização das entrevistas.

Em toda pesquisa com seres humanos, há a exigência de autorização do participante. Esta autorização foi obtida mediante o TCLE, elaborado a partir do modelo sugerido pelo CEP da UFRRJ. O modelo construído para este estudo encontra-se na seção Apêndices.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, constam os resultados da revisão integrativa proposta. Depois, na segunda parte, foi feita a exposição do que resultou a análise das entrevistas dos professores de Educação Física atuantes na 6ª CRE.

3.1 A produção científica sobre a formação continuada de professores e a Educação Física nas produções científicas que abordam a EJA

De acordo com os critérios de inclusão e de exclusão, as buscas ocorreram nos portais indicados. Aos resultados que surgiam, os filtros disponíveis como recursos das plataformas foram moldando os critérios definidos, na ordem como aparecem no capítulo anterior. Assim, foram elaboradas as figuras 1, 2, 3 e 4 para demonstrar este processo, como pode-se observar abaixo.

Figura 1: Fluxograma de busca de “Educação de Jovens e Adultos” AND “Formação Continuada” na Plataforma Periódicos CAPES



Fonte: O Autor

Figura 2: Fluxograma de busca de “Educação de Jovens e Adultos” AND “Formação Continuada” na Plataforma SCIELO



Fonte: O Autor

Figura 3: Fluxograma de busca de “Educação de Jovens e Adultos” AND “Educação Física” na Plataforma Periódicos CAPES



Fonte: O Autor

Figura 4: Fluxograma de busca de “Educação de Jovens e Adultos” AND “Educação Física” na Plataforma SCIELO



Fonte: O Autor

Após seguir rigorosamente todos os critérios propostos para o processo de busca, chegou-se ao total de 19 artigos. É necessário ressaltar que os critérios definidos na metodologia foram obedecidos na sequência em que se encontram listados. Salienta-se também que, a leitura do título e do resumo já foram suficientes para enquadrar os artigos nesta revisão integrativa na maioria dos casos. Quando isso não foi possível, os artigos foram lidos na íntegra para que a decisão fosse tomada.

Depois de selecionados, a leitura completa e criteriosa de todos os artigos foi feita, com atenção e destaque para os pontos principais escolhidos para suceder à análise. Nesta fase, foi feita a opção de divisão em 2 etapas. Na primeira etapa, os pontos destacados foram organizados no Quadro 1.

Após a elaboração do quadro, algumas constatações foram feitas. Uma delas foi a predominância das instituições públicas em relação às privadas. Das 24 universidades às quais pertencem os pesquisadores, 21 delas são públicas e apenas 3 privadas. Portanto, pode-se inferir que o interesse dos pesquisadores do tema da EJA concentra-se nas instituições públicas.

Quadro 1: Etapa 1 da Análise dos Artigos

Origem	Título	Autor(es)	Ano	Instituição
P O R T A L C A P E S	A educação de jovens e adultos na rede Federal de educação profissional e Tecnológica (RFEPCEF): algumas questões importantes	Araújo; Simonard	2	UNIT
	Educação Física no ensino médio da Educação de Jovens e Adultos: (im) possibilidades pedagógicas sobre o corpo	Balaguer.; Silva, A.; Silva G.; Lüdorf	0	UFRJ PUC-Rio
	Os saberes e lugares da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de revisão	Gonçalves; Wittizorecki	2	PME/RS
	Percepções de Professoras sobre o Ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Lambach; Morais; Turmena	3	UFRGS UTFPR
	A atuação de professores de Educação Física no ensino remoto em um CEJA do interior do Ceará	Lima; Oliveira; Azevedo	2	UECE
	Educação Física, por meio do ensino remoto, junto a uma aluna com deficiência visual: um relato de experiência na EJA	Barroso; Lopes; Monte; Ferreira	0	UNIFOR UECE
	O PROEJA no IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora: ótica e fazer docente	Soares; Miranda; Carvalho	2	IFSUDESTE /MG
	Educação de Jovens e Adultos na esfera municipal em Minas Gerais	Silva; Soares	2	UFOP UFMG
	Efeitos da Educação Física sobre indicadores de saúde de jovens e adultos avaliados em quatro momentos anuais	Lemes; Dias; Brand; Fochesatto; Gaya, A.C.; Gaya, A.R	0	SED/SC
	Formação continuada de profissionais para o PROEJA: análise e perspectivas	Umbelino; Cunha; Silva	2	UFRGS
	Atuação docente em Educação Física escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ações de Promoção da Saúde	Costa; Souza; Carvalho	1	IFAM
	O papel do coordenador pedagógico na prática escolar: formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos no Estado do Maranhão	Pereira; Lima	2	FIOCRUZ UFF
	Políticas educacionais de formação continuada e valorização dos docentes do programa de educação de jovens e adultos: análise das ações SME/GEJA-RJ, face ao PNE (2014-2018)	Souza; Bastos; Almeida	0	UFMA
	Concepções de ex-bolsistas sobre o PIBID-EF e a Educação de Jovens e Adultos	Linhares; Neves; Hack	0	UFF UNICAMP
	Formação de Professores de Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos	Carvalho; Camargo	2	UNEMAT
	Inéditos-viáveis na formação continuada de educadoras matemáticas	Alves; Muniz	0	UFF UFMS
	Ser professor da Educação de Jovens e Adultos: a formação docente na concepção freireana	Silva; Amorim; Dantas	1	UFBA UnB
Universidade e educação de jovens e adultos: território de vidas e Culturas	Neves; Maciel; Souza; Santos	9	UNEB UFPA	
SCIELO	Dez Anos Depois: os sentidos das perguntas de professores da EJA	Sant'anna	2020	UERGS

Fonte: O Autor

Mais um fato observado foi o ano de publicação das pesquisas. De acordo com o arco temporal definido (2019-2023), para constatar as pesquisas mais recentes dos temas em questão, a quantidade de artigos publicados permaneceu estável, de acordo Tabela 1 abaixo.

Tabela 1: Distribuição dos Artigos por ano de Publicação

Ano	Quantidade
2019	5
2020	4
2021	3
2022	3
2023	4

Fonte: O Autor

Após constatações preliminares na etapa 1, uma análise mais profunda dos artigos foi feita na etapa 2. Foram observados os objetivos, o tipo de pesquisa, a forma da coleta de dados como ocorreu a análise dos dados. Como resultado, temos o quadro a seguir.

Quadro 2: Etapa 2 da Análise dos Artigos

Artigo	Objetivos	Tipo	Coleta de Dados	Análise dos Dados
Araújo; Simonard (2023)	Avaliar a política de formação continuada de professores bacharéis ou tecnólogos que atuam na EJA-EPT do Instituto Federal de Alagoas (IFAL)	Qualitativa	Questionário Coleta Documental	Análise Documental
Balaguer; Silva, A.; Silva, G.; Lüdorf (2023)	Compreender as percepções dos alunos da EJA sobre o corpo e como a disciplina de Educação Física contempla as abordagens pedagógicas acerca do tema	Qualitativa	Observação Entrevista	Análise de Conteúdo
Gonçalves; Wittizorecki (2023)	Compreender o que vem sendo pesquisado, as principais interpretações, os saberes e os lugares ocupados pelo componente curricular da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA).	Qualitativa	Coleta Documental	Análise Documental
Lambach; Morais; Turmena (2023)	Investigar as concepções do ensino de ciências presentes nos discursos dos docentes, bem como o espaço destinado a essa área de conhecimento, nos anos iniciais do ensino fundamental da modalidade	Qualitativa	Encontro de Formação	Análise de Conteúdo
Lima; Oliveira; Azevedo (2022)	Compreender como se encontra a atuação dos professores de Educação Física de um dos Centros de Educação de Jovens e Adultos do interior do Estado do Ceará no contexto do ensino remoto.	Qualitativa	Questionário	Indução Analítica
Barroso; Lopes; Monte; Ferreira (2022)	Relatar a experiência de um professor de Educação Física, no ensino remoto, junto a uma aluna com deficiência visual na Educação de Jovens e Adultos (EJA).	Qualitativa	Momento Síncrono	Indefinido
Soares; Miranda; Carvalho (2022)	Conhecer a formação e as representações identitárias dos docentes em relação ao Curso Técnico em Secretariado na Modalidade PROEJA do IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora.	Qualitativa	Entrevista	Análise de Conteúdo
Silva; Soares (2021)	Mapear e compreender ofertas educativas a jovens e adultos empreendidas por dez municípios mineiros.	Quanti- Qualitativa	Reuniões Seminário Observação Entrevista Coleta Documental	Análise Documental
Lemes; Dias; Brand; Fochesatto; Gaya, A.C.; Gaya, A.R. (2021)	Verificar o efeito de uma intervenção em educação física avaliada em diferentes períodos, considerando o recesso escolar, sobre os níveis de aptidão física cardiorrespiratória, abdominais em 1 minuto, flexibilidade e pressão arterial sistólica em jovens e adultos de ambos os sexos na EJA	Quantitativa	Teste de Aptidão Física	Efeito D de Cohen
Umbelino; Cunha; Silva (2021)	Refletir sobre técnicos administrativos, gestores e, em particular, docentes, que atuam na Educação Profissional integrada à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva de enfatizar o trabalho como princípio educativo	Qualitativa	Revisão Bibliográfica Coleta documental	Análise Documental
Costa; Souza; Carvalho (2020)	Conhecer como os professores de Educação Física vem desenvolvendo suas aulas em torno da temática de Promoção da Saúde na EJA	Qualitativa	Entrevista	Análise de Discurso
Pereira; Lima (2020)	Analisar a atuação do coordenador pedagógico na formação continuada dos professores da EJA na Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão	Qualitativa	Revisão Bibliográfica Coleta Documental Entrevista	Análise Documental
Souza; Bastos; Almeida (2020)	Analisar as políticas educacionais de formação continuada e valorização dos professores do PEJA, face às Metas 15, 16, 17 e 18, do PNE 2014-2024, dirigidas pelos agentes da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (Geja/SME-RJ).	Qualitativa	Entrevista Questionário Coleta Documental	Análise de Conteúdo
Linhares; Neves.; Hack (2019)	Analisar as concepções de ex-bolsistas do PIBID-EF sobre as contribuições do programa no processo de formação de professores/as	Qualitativa	Entrevista	Análise de Conteúdo
Carvalho; Camargo (2019)	Compartilhar estudos referentes à formação inicial de professores de Educação Física para atuação na EJA, através de ações acadêmicas desenvolvidas em duas universidades públicas federais.	Qualitativa	Coleta Documental	Análise Documental
Alves; Muniz (2019)	Analisar a constituição dos inéditos-viáveis que auxiliam na construção de conhecimentos e na superação das situações-limite, as quais interferem na organização do trabalho pedagógico das professoras de Matemática nos anos iniciais na EJA	Qualitativa	Pesquisa Participante Questionário Encontro de Formação	Análise de Conteúdo
Silva; Amorim; Dantas (2019)	Investigar a formação docente na perspectiva freireana	Qualitativa	Revisão Bibliográfica	Análise Documental
Neves; Maciel; Souza; Santos (2019)	Analisar as ações desenvolvidas entre a Universidade Federal do Pará (UFPA), Conselho de Juventude e duas escolas que ofertam EJA na rede pública de ensino municipal de Bragança-Pa	Qualitativa	Aplicação de Projeto	Indefinido
Sant'anna (2020)	Verificar os sentidos que apontam as perguntas frente à EJA do ponto de vista metodológico.	Qualitativa	Pergunta Coletada em Registro Escrito	Análise de Discurso

Fonte: O Autor

Em relação aos objetivos, a análise foi realizada pela observação dos verbos usados. Ao visualizar esta seção nos artigos, notou-se que a quase totalidade dos textos apresentou apenas um verbo na composição do objetivo (este fato foi constatado em 18 artigos) e apenas um dos artigos se utilizou de 2 verbos para explicitar o objetivo. Desta forma, após a verificação de seus significados, os objetivos foram divididos em dois grupos, como mostra a figura 6.

Figura 5: Análise dos Verbos Utilizados nos Objetivos



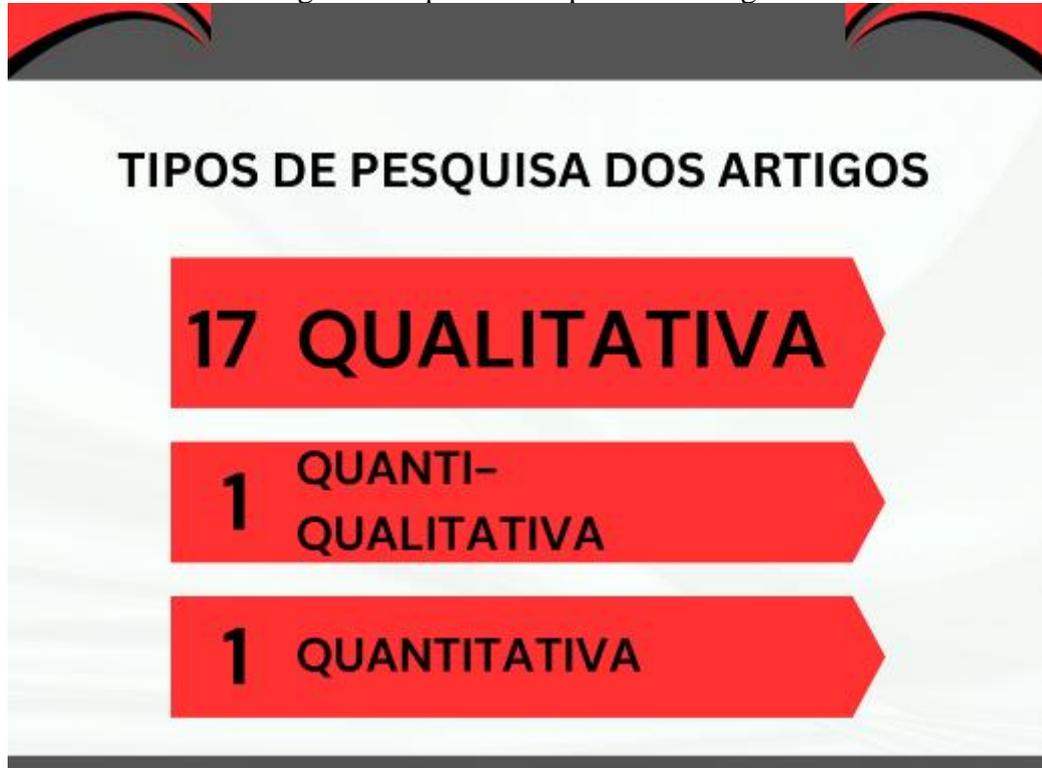
Fonte: O Autor

Em um dos grupos, foi observada a preocupação em entender o objeto ou fenômeno analisado, indicando uma intenção de investigação de maneira mais geral e ampla. No segundo grupo, dos verbos que indicaram apresentar algum fato, realidade ou situação, foi constatada uma intenção mais específica na análise. Pelo maior número de objetivos se concentrarem no primeiro grupo (12), pode-se inferir que as pesquisas mais atuais nos temas pesquisados preferiram analisar amplamente seus objetos e fenômenos de pesquisa.

No que tange ao tipo da pesquisa, constatou-se a opção dos autores pela pesquisa qualitativa. Dos 19 artigos selecionados, 17 foram arrolados nesta tipologia. Apenas um deles assumiu o caráter quantitativo. Ainda houve um deles que se enquadrava como quanti-

qualitativo, assumindo características tanto da pesquisa qualitativa como da quantitativa. A Figura 6 ilustra estes dados.

Figura 6: Tipos de Pesquisa dos Artigos

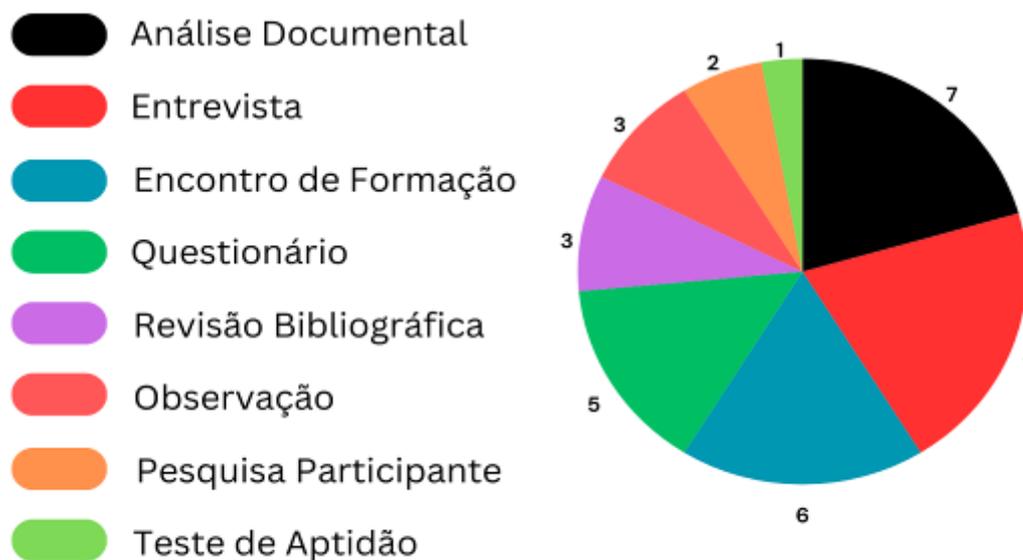


Fonte: O Autor

Ao fazer o destaque da forma de coleta de dados, constataram-se diferentes maneiras utilizadas. A maioria dos artigos (11) fez uso de apenas uma forma de coletar os dados. Em 8 dos artigos analisados, a obtenção dos dados foi feita com o uso de mais de uma técnica. A frequência das técnicas de coleta de dados identificadas nos artigos, assim como a frequência com que apareceram está exposta na Figura 7 abaixo.

Figura 7: Técnicas de Coleta de Dados

TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS



Fonte: O Autor

Percebeu-se que houve diversas formas de coletar os dados nas pesquisas de caráter majoritariamente qualitativas. Entretanto, se observarmos as 4 primeiras que apresentaram maior frequência, pode-se deduzir que há uma predominância de técnicas que valorizam a voz dos sujeitos, pois a entrevista, junto com os encontros de formação e o questionário superam a análise documental, que também ficou em posição de destaque.

Para fazer a análise dos dados coletados, os autores dos artigos selecionados recorreram a diferentes métodos. A identificação dos métodos de análise de dados usadas nas pesquisas estudadas ocorreu de duas formas. Na maioria dos casos, no próprio texto do artigo os autores explicitaram o método utilizado. Em poucos casos não houve esta identificação. Por conta disto, na leitura analítica dos artigos, essa identificação teve de ser feita. Assim, em apenas dois artigos, não houve a identificação da forma como os dados coletados foram tratados. A frequência dos métodos de análise dos dados pode ser observada na Tabela 2 a seguir.

Tabela 2: Frequência dos Métodos de Análise de Dados

Método	Frequência
Análise Documental	7
Análise de Conteúdo	6
Análise do Discurso	2
Método D de Cohen	1
Indução Analítica	1
Indefinido	2

Fonte: O Autor

Na sequência da análise, foram tecidas considerações acerca de cada artigo que compõe esta revisão integrativa. No artigo “A Educação de Jovens e Adultos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT)”, teve a análise da formação continuada na referida rede. Os professores que nela atuam ainda necessitam entender que a FC é necessária. Observou-se também que, no contexto da pesquisa, “ainda se faz necessário romper com a ideia da EJA enquanto ensino compensatório e incentivar os professores que trabalham com esta modalidade de ensino a se dedicarem à formação continuada” (Araújo; Simonard, 2023, p. 137).

O artigo de Souza, Bastos e Almeida (2020), originado de tese de doutorado, teve por objetivo

analisar as políticas educacionais de formação continuada e valorização dos professores do Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja), face as Metas 15, 16, 17 e 18, do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)), dirigidas pelos agentes da Gerência de Educação de Jovens e Adultos (Geja/SME-RJ) (Souza; Bastos; Almeida, 2020, p. 1)

Este artigo concluiu que, dentre as metas do PNE analisadas, duas (15 e 18) foram cumpridas, mesmo que se observem indicações de que devem ser melhoradas e duas não foram cumpridas (16 e 17), além de sugerir que sejam feitas mais pesquisas que tratem, dentre outros assuntos, “sobre os trabalhos e responsabilidades das IES (Instituições de Ensino Superior) com a formação dos professores” (Souza; Bastos; Almeida, 2020, p. 27).

No artigo “Universidade e educação de jovens e adultos: território de vidas e culturas”, o destaque foi a formação continuada ter ocorrido por meio de oficinas. Nestas oficinas, foi feito o diagnóstico da realidade local e foram propostas atividades que fossem utilizadas no chão da escola, tendo aceitação e participação dos professores.

A pesquisa de Lambach, Morais e Turmena (2023), concluiu que deve haver formação inicial e continuada para que os docentes estejam devidamente capacitados para atuar na EJA. A pesquisa apontou que essa foi uma necessidade apontada pelos docentes que dela participaram.

O artigo “A Educação de Jovens e Adultos na esfera municipal em Minas Gerais” trouxe uma análise por meio dos professores entrevistados de que a vontade política de governantes é essencial para a continuidade da EJA. Os professores receiam que possa ocorrer o fim da modalidade de ensino, preocupação constante no cotidiano docente. Seus autores, Silva e Soares (2021), também indicam que devam ocorrer formação continuada e concursos públicos específicos para quem na EJA deseja atuar como docente.

A pesquisa desenvolvida por Umbelino, Cunha e Silva (2019) versa sobre o PROEJA (Programa Nacional de Integração Profissional com a modalidade Educação Básica, na modalidade de Jovens e Adultos) e defende que teoria e prática devem estar concatenadas à produção do conhecimento. Os autores também afirmam que a os profissionais que atuam na EJA devem ter uma formação que os capacite estarem cientes acerca dos conhecimentos produzidos na prática docente na EJA sejam passíveis de se relacionar com o mundo do trabalho.

Em Silva, Amorim e Dantas (2019), há a presença da visão humana sob o entendimento de Paulo Freire de que o ser humano é um ser inacabado. Os pesquisadores concordam com o educador brasileiro, patrono da educação do nosso país, de que a ideia de inconclusão do homem permeia, também, a formação dos professores, pois a profissão docente implica em estar em constante processo de transformar-se. Os autores afirmam, ainda, que a formação de professores deve ser proposta pela própria escola, ou seja, deve respeitar a realidade do contexto em que se inserem.

Na pesquisa realizada por Pereira e Lima (2020), também há a ideia de que a formação continuada precisa ser proposta pela própria escola. O coordenador pedagógico possui papel primordial neste processo, pois deve formular maneiras de fazer com que os docentes consigam pôr em prática estratégias de ensino em conformidade com o público atendido na EJA. Os pesquisadores defendem que, assim, a escola seria transformada em um local agradável, favorecendo o aprendizado dos alunos desta modalidade de ensino.

Para Costa, Souza e Carvalho (2020), autores do artigo “Atuação docente em Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ações de promoção da saúde”, há, ainda, um

predomínio do discurso biologicista por parte dos professores. As discussões sobre a busca da saúde por meio do exercício físico povoam fortemente as abordagens propostas pelos docentes de Educação Física que lecionam na EJA.

De acordo com Alves e Muniz (2019), a discussão proposta por Paulo Freire na sua obra “Pedagogia do Oprimido” norteia a análise da formação continuada em serviço da pesquisa em questão. No artigo, há a proposta de analisar uma dada formação de professores de matemática que atuam na EJA embasada nos conceitos propostos pelo educador na citada obra:

Ao buscarmos estudar e aprofundar o conhecimento da obra *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire nos debruçamos, especificamente, em três categorias importantes, quais sejam: os inéditos-viáveis, as situações-limite e os atos-limite. Compreendemos inéditos-viáveis como materialização dos sonhos possíveis. As situações-limite são os obstáculos que interferem na prática social e pedagógica. Enquanto os atos-limite são ações e estratégias de superação e de transformação da realidade. Nossos intentos foi buscar compreender tais conceitos nas configurações de práxis pedagógicas na alfabetização matemática (Alves; Muniz, 2019, p. 76).

O PROEJA também apareceu como tema em artigo sobre a formação docente. Soares, Miranda e Carvalho (2022) pesquisaram o PROEJA do IF Sudeste MG – *Campus Juiz de Fora* e reconheceram o fato de que, mesmo sem formação específica para trabalhar com o público da EJA, os professores conseguem atuar de maneira criativa, pois tem conhecimento do seu corpo discente. Mesmo reconhecendo a eficiência dos professores, os autores concluem que

(...)o estudo pode contribuir para que a instituição repense suas ações e políticas educacionais relacionadas a essa modalidade de ensino, fomentando a permanência dos discentes e combatendo a evasão, promovendo momentos de trocas de experiências entre os docentes, criando oportunidades de formação continuada e discussões acerca do currículo integrado (Soares; Miranda; Carvalho, 2022, p. 1).

O artigo de Barroso *et al* (2022) estudou as aulas de Educação Física por meio do ensino remoto. No estudo em questão, uma aluna da EJA com deficiência visual participou de aulas por meio do aplicativo *whatsapp*, no contexto da pandemia da COVID 19. O estudo concluiu que

...há a necessidade da formação de professores nas tecnologias educacionais, além da importância de metodologias inclusivas, dialógicas e problematizadoras. A escolha por atividades síncronas/assíncronas contribuiu para a redução da distância entre professor e aluna, possibilitando a construção do conhecimento, a partir de uma prática pedagógica dialógica. A ausência de apoio estrutural, tecnológico e pedagógico, no contexto pandêmico, e a inexistência de formações continuadas sobre tecnologias educacionais refletiram no aumento das desigualdades educacionais (Barroso *et al*, 2022, p. 1).

Outro artigo selecionado e revisado foi o de Sant'Anna (2020), em que a autora fez um recorte de sua tese de doutorado. Os docentes que aderiram à pesquisa fizeram perguntas sobre a EJA e, 10 anos mais tarde, o procedimento foi realizado novamente. A pesquisadora concluiu

que parte dos sentidos produzidos se reatualizam, ao longo dos períodos, denunciando que as descontinuidades das políticas públicas de formação de professores da EJA produzem efeitos de sentido de circularidade (Sant'Anna, 2020, p. 1).

Mais um artigo selecionado tratou da Educação Física relacionada à saúde. Na pesquisa de Lemes *et al* (2021) foi constatado que houve melhora dos níveis de aptidão física em estudantes da EJA que frequentaram as aulas de Educação Física. A conclusão foi reforçada pela constatação de que o recesso escolar contribui na redução das capacidades físicas dos estudantes voluntários da pesquisa.

O artigo “Os saberes e lugares da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de revisão”, de autoria de Gonçalves e Wittizorecki (2023) pautou-se em uma busca em revistas científicas sobre o tema da Educação Física em relação à EJA. O estudo concluiu que

que a Educação Física na EJA ainda percorre um caminho em que os saberes tematizados estão relacionados a uma Educação Física esportivista ou alicerçada na aptidão física voltada à saúde, propostas essas que parecem não dialogar com as premissas da EJA. No entanto, apontamos também experiências recentes que apontam para reflexão da proposição da Educação Física na EJA e de como ela pode contribuir para a tematização das realidades vividas pelos sujeitos da EJA, buscando estar pautada na luta por dignidade, na emancipação e na reparação de direitos que lhes foram negados (Gonçalves; Wittizorecki, 2023, p. 1).

No artigo de Lima, Oliveira e Azevedo (2022), houve o estudo da Educação Física na EJA na situação de ensino remoto. Os autores alertam que os docentes ainda têm dificuldades em dinamizar aulas por meio de recursos tecnológicos digitais. No contexto analisado, houve a constatação de que, no ensino remoto, ainda não se consegue fazer com que os alunos se mantenham focados no processo de ensino, sugerindo que deve haver uma reflexão sobre isto para que possíveis soluções sejam encontradas.

No artigo “Educação Física no ensino médio da Educação de Jovens e Adultos: (im)possibilidades pedagógicas sobre o corpo” a intenção foi “compreender as percepções dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre o corpo e como a disciplina de Educação Física contempla as abordagens pedagógicas acerca do tema (Balaguer *et al*, 2023, p. 1). Houve a conclusão de que os estudantes entendem que cuidar do corpo e de si é algo importante e que influencia positivamente nas suas vidas. Entretanto, falta de tempo e de dinheiro são obstáculos para que consigam manter uma vida de exercícios físicos para que tenham melhores condições de saúde.

Outra conclusão a que chegaram os autores do artigo citado no parágrafo anterior foi a de que faltam debates nas aulas de Educação Física que tratem de temas relacionados a concepções de corpo. Por meio das observações e entrevistas que realizaram, os pesquisadores detectaram que

os alunos do ensino médio da EJA da escola investigada aparentavam não terem sido estimulados a pensar sobre assuntos relacionados a corpo até o momento. As percepções de corpo assemelham-se aos discursos disseminados na contemporaneidade, associados à necessidade de cuidar da saúde, porém, que se mostram concretamente distantes em virtude de sua rotina atribulada.

(...)Ao que se pode detectar, parece haver uma carência de debates que abordem assuntos relacionados a corpo nas aulas de educação física. Ademais, a disciplina não desperta muito interesse e aparenta estar dissociada das necessidades dos alunos dessa modalidade de ensino, com perfil diversificado e expectativas variadas (Balaguer *et al.*, 2023, p. 14).

No artigo de Linhares, Neves e Hack (2019), houve a análise sobre de quais formas o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) contribuiu no processo formativo de professores de Educação Física. Por meio das entrevistas realizadas com professores de Educação Física que atuaram na EJA enquanto bolsistas do PIBID, a pesquisa teve com uma de suas conclusões

que o PIBID-EF proporcionou experiências relevantes para a formação profissional, pois permitiu identificar alguns obstáculos enfrentados por professores/as na Educação Básica, bem como nos levou a refletir sobre as possibilidades e necessidades de serem oferecidas melhores condições no início do caminho para a docência, visando a professores/as preparados/as, fundamentados teoricamente, no sentido de compreenderem a realidade e as possibilidades de intervenção pedagógica nas escolas. (Linhares; Neves; Hack, 2019, p. 10).

No último artigo analisado, Carvalho e Camargo (2019) analisam a formação inicial de docentes de Educação Física em relação à modalidade EJA. A observação feita pelas autoras em duas universidades públicas brasileiras apontou para uma necessidade de cumprimento das responsabilidades de formação inicial e continuada com a modalidade. Existe a necessidade de formar professores que atendam às especificidades da EJA.

De uma maneira geral a análise dos artigos possibilitou concluir que a formação continuada de professor vem sendo mais discutida do que a Educação Física no campo da EJA. A formação docente é uma política pública que vem sendo estimulada tanto pelos governantes quanto pelos gestores educacionais que atuam nas escolas. Porém, há uma tendência demonstrada nos textos que essa formação tem sido, ainda, insuficiente para dar conta dos problemas existentes nas escolas brasileiras. Conforme explicam Souza, Bastos e Almeida

(2020, p. 23), as políticas públicas de formação continuada são realizadas, mas ainda estão distantes das metas do PNE.

Outro ponto de destaque dos artigos que discorreram sobre a formação continuada foi a influência de Paulo Freire no pensamento da EJA. A concepção de que os indivíduos estão em constante processo de transformação está presente na maioria dos artigos. A ideia de inacabamento do ser humano expressa por Freire (2020), influencia tanto na vida dos docentes quanto na realidade dos discentes, implicando nas ações cotidianas do chão da escola.

Com relação aos artigos selecionados que versam sobre a Educação Física, chamou a atenção a preocupação em relação à formação inicial para atuação na EJA. Notou-se que a discussão nos cursos de formação de professores existe, mas ainda é insuficiente. Neste sentido, Carvalho e Camargo alertam para a “responsabilidade das universidades para a concretização da necessidade da formação de professores de Educação Física atenta às especificidades da EJA” (Carvalho; Camargo, 2019, p. 10).

Mais um ponto que mereceu destaque foi a constatação de que há uma forte influência das questões relacionadas à saúde como conteúdo das aulas. Tanto docentes quanto discentes valorizam a importância do tema na disciplina Educação Física. Os esportes e as ginásticas são os meios mais citados para que se alcance a saúde, algo que Gonçalves e Wittizorecki afirmam como fato, mas fazem um alerta no sentido de que “há algumas experiências que apontam para a reflexão da proposição da Educação Física na EJA e de como ela pode contribuir para a tematização das realidades vividas pelos sujeitos da EJA”.

Na leitura dos artigos, notou-se que a EJA está sendo discutida de forma que a sua visibilidade tem aumentado. Entretanto, a produção científica nas plataformas escolhidas para a busca, dentro do arco temporal estipulado, foi baixa, o que é preocupante no sentido de se garantir o cumprimento de um quesito primordial para o crescimento em qualidade na modalidade de educação EJA, que é a pesquisa científica. A estabilidade de produção de artigos é um fato que precisa mudar, no sentido de aumentar a quantidade de pesquisas. Isso elevará a possibilidade de efetivação do direito à educação, previsto na legislação brasileira e que tem se mostrado insuficiente.

3.2 O professor de Educação Física e a formação continuada no PEJA da 6ª CRE

A organização desta seção se deu de acordo com as entrevistas realizadas. Assim, é importante descrever os acontecimentos que antecederam o ato de entrevistar os professores. Para realizar as entrevistas, uma das medidas prévias foi identificar a quantidade de docentes que atenderiam aos critérios de inclusão estipulados. Neste contexto, foi feito este mapeamento e o resultado pode ser visto na tabela a seguir.

Nas escolas da 6ª CRE que oferecem a EJA, atuam 11 docentes de Educação Física. Todos atenderam aos critérios de inclusão estipulados. A tabela 3 demonstra a distribuição dos docentes por escola.

Tabela 3: Número de docentes de Educação Física na EJA por escola na 6ª CRE

Unidade Escolar	Quantidade de Docentes de Educação Física
CEJA Acari	3
E.M. Alexandre Farah	1
E.M. Antenor Nascentes	1
E.M. Antônio Candeia Filho	1
E.M. Charles Anderson Weaver	1
E.M. Comandante Arnaldo Varella	2
E.M. Deputado Hilton Gama	1
E.M. Rose Klabin	1
Total	11

Fonte: O Autor

De posse da autorização e com a anuência da GED, foi realizada a visita inicial às escolas. Estas visitas ocorreram entre os dias 02 e 06 de outubro de 2023. O procedimento foi:

1. Ir à escola e conversar com um dos membros da equipe de direção, fazendo a apresentação do pesquisador e da pesquisa;
2. Entregar uma cópia da autorização para a realização da pesquisa para o membro da direção escolar;
3. Anotar o telefone da escola e os dias e horários em que os docentes de Educação Física se encontravam na UE;
4. Reportar à equipe de direção o modo padrão de contato com os docentes: ligar para a escola no dia e horário informados de que os professores lá estariam para explicar a pesquisa e realizar os convites para participação.

Ao contactar os docentes, seis deles já disponibilizaram de imediato a data e o horário da realização da entrevista. Escolheram a própria escola em que lecionavam para serem entrevistados. Outros três professores optaram por contato posterior, pois precisavam conferir o calendário escolar interno para disponibilizar o melhor dia e horário para a concessão da entrevista. Estes últimos também fizeram a opção de serem entrevistados nas UE's em que atuam.

Um professor não foi encontrado, após 6 tentativas de contato telefônico. Em 3 delas, a ligação ocorreu no horário destinado às aulas do docente na unidade escolar. Nas outras 3, as ligações ocorreram no horário diurno, sem sucesso. Este fato ocorreu em apenas uma das escolas, inviabilizando a participação deste docente na pesquisa.

Uma professora encontrava-se de licença médica no período em que as entrevistas ocorreram. Por este motivo, não houve contato com ela. Como a pesquisa tinha prazo a ser cumprido, não foi possível esperar seu retorno da licença e, assim, a sua participação não foi possível.

Na realização da entrevista, a leitura e assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) foi feita no momento inicial. Nesta ocasião, as dúvidas que os participantes entrevistados apresentaram foram dirimidas. Após reforçar que a participação era espontânea e que a desistência de participação poderia ocorrer a qualquer momento, a gravação da entrevista foi iniciada. Os áudios foram captados pelo meu *smartphone*, modelo *Iphone XR*. Foi utilizado, também, o gravador de áudio do *notebook Samsung Book*, como forma de registro de segurança (caso ocorresse algum problema com o aparelho de telefone). As entrevistas foram realizadas entre os dias 17 e 31 de outubro de 2023. Todas ocorreram nas escolas em que trabalham os docentes entrevistados, em horário previamente estipulados por eles.

Além da gravação do áudio para registro das respostas para transcrição, foram feitas observações escritas. Em consonância com Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023, p. 227), a observação de expressões faciais, postura, alteração na entonação das palavras a cada resposta dada auxilia na etapa de análise dos dados.

Após a realização das entrevistas, os dados coletados foram transcritos. Na transcrição, foi utilizada a funcionalidade *Transcriber Bot*, do aplicativo *Telegram*. Este aplicativo transforma arquivos de áudio em texto. Na sequência, houve a conferência destes textos

gerados, momento em que escutei os áudios e fui fazendo os ajustes necessários para que os textos correspondessem fielmente aos áudios.

Com as entrevistas transcritas, procedeu-se ao tratamento dos dados por meio da análise de conteúdo. De acordo com esta técnica, os passos previstos por Bardin (2020) foram seguidos. O primeiro deles é a pré-análise e foi definido, após a leitura flutuante das entrevistas, que as falas dos professores teriam a categorização de acordo com os objetivos desta pesquisa. Também nesta fase, a decisão de traçar um perfil dos professores docentes da Educação Física na EJA da 6ª CRE foi tomada e as características dos docentes serão expostas nos parágrafos a seguir.

Quanto ao grupo étnico, os docentes masculinos se autodeclararam pretos (2) e brancos (2). Entre as mulheres, há 2 pretas e 3 pardas, de acordo com as respostas dadas. Este dado demonstra que há uma maior quantidade de professores pretos e pardos (7) em relação aos que se autodeclararam brancos (2).

Outro dado relevante é em relação à carga horária semanal que cumprem os professores em sua totalidade. Todos eles possuem duas matrículas públicas. Com isso, atuam em, no mínimo, duas escolas, fato que sugere uma extensa carga horária de trabalho. Um dado que reforça essa excessiva carga de trabalho docente é que 7 dos entrevistados têm carga horária mínima de 56 horas semanais. Possuem uma matrícula de 40 horas e outra de 16 horas semanais.

Mais um dado relevante é o tempo de deslocamento dos professores de onde moram até a escola que lecionam. Dos 9 entrevistados, 8 demoram no máximo 30 minutos para chegar ao trabalho. Além de morarem em cidades da Baixada Fluminense, em municípios vizinhos à cidade do Rio de Janeiro. A professora que demora mais tempo para chegar à escola demora aproximadamente 1 hora e meia e utiliza transporte público. Os que moram mais próximos fazem o deslocamento de carro ou de moto.

O motivo de ingresso na EJA também foi um dado coletado. Dentre os 9 participantes, 7 ingressaram na modalidade para ajustar o horário. O fato de terem mais de uma matrícula, sendo uma delas de 16 horas e outra de 40 horas semanais, fez com que, para que pudessem fazer a acumulação, ingressassem na EJA, que é oferecida no horário noturno em todas as escolas de atuação deles. Como fala a Professora 1: “...passei no concurso pra 40 horas e precisava alocar minha matrícula de 16, eu só podia colocar à noite, no PEJA”.

Ainda sobre o motivo de ingresso na EJA, apenas dois professores citaram motivo diferente de ajuste de horário. Um deles, foi por motivo financeiro, pois estava precisando de mais dinheiro. Já o Professor 7 relatou ter ido atuar na EJA por curiosidade: “Porque foi uma área que eu não tinha atuado ainda. Uma das poucas áreas, aliás que eu não tinha atuado. Eu sempre tive a curiosidade, a vontade de conhecer, né?”.

A experiência na profissão também foi um dado obtido. Todos os professores atuam há no mínimo 10 anos como professores de Educação Física em escolas. Há, ainda, o dado relativo ao tempo em que atuam na Prefeitura do Rio. Uma professora atua há apenas 4 anos. Entre 10 e 19 anos de atuação nas escolas da Prefeitura do Rio há um total de 6 professores. Já os docentes com no mínimo 20 anos de atuação são apenas 2 (coincidentemente são os mesmos que possuem mais tempo de formados na graduação).

O tempo de atuação na EJA também foi um dado relevante. O que tinha menor tempo de atuação declarou atuar há 6 meses e o mais experiente, atua há 6 anos no PEJA. Apenas uma docente declarou já ter atuado na EJA antes de entrar para o PEJA, citando a experiência de trabalhar desde 2017 na modalidade, no município onde tem sua outra matrícula.

Em relação à formação, há determinado equilíbrio entre os que cursaram Educação Física em universidades públicas e privadas. Foram 5 professores que conquistaram seus diplomas em universidades privadas e os outros 4, em públicas. Convém ressaltar que, dentre as privadas, as 5 universidades são diferentes (UCB, UNIG, UGF, UNIVERSO e UNIABEU). Os outros 4 se formaram na totalidade na UFRJ.

Outro dado coletado foi o ano em que encerraram a graduação. A docente que tem menos tempo de conclusão da graduação realizou tal fato em 2012, ou seja, tem 11 anos de formada. Dentre os homens, um dos docentes concluiu o curso em 1992, totalizando 31 anos de formado. São 7 os docentes, dentre homens e mulheres, que se formaram nos anos 2000.

Em relação à formação dos docentes, o questionamento sobre possuir outra graduação, diversa da Educação Física, também foi realizado. Apenas a Professora 5 declarou ter feito o curso de pedagogia, tendo concluído em 2022, cursado à distância.

Dentre os participantes, dois deles relataram ter cursado o antigo 2º grau técnico em Educação Física. Por isso, começaram a lecionar a disciplina em escolas antes de cursarem a graduação, fato então permitido. “Lá vai 30 anos né? Porque eu fiz o curso técnico, né? Não

tinha um curso técnico de Educação Física?... Na época dava direito a gente trabalhar com crianças, da educação infantil até a 5ª série”.

Sobre a formação após a graduação, os professores responderam, em sua maioria, ter cursado especialização *lato sensu*. São 7 docentes que possuem especialização e apenas 2 declararam não ter feito nenhum curso de pós-graduação. A Professora 5, além de ter feito a especialização, também concluiu o mestrado e, atualmente, cursa o doutorado. O Professor 3 fez uma especialização logo após terminar a graduação e concluiu recentemente seu mestrado, no ano de 2023. A tabela abaixo demonstra as respostas dos docentes quando foram questionados acerca do assunto.

Tabela 4: Formação em Pós-Graduação

Pós-Graduação	Quantidade de Professores
Especialização	7
Mestrado	2
Não cursou	2

Fonte: O Autor

Após traçar o perfil docente dos professores de Educação Física da EJA da 6ª CRE, ocorreu a etapa de exploração do material. As entrevistas foram lidas e a categorização foi sendo feita, de forma que as decisões expressas na pré-análise foram sendo seguidas. As falas dos professores foram agrupadas nas seguintes categorias:

1. Descrição da formação continuada que ocorre na 6ª CRE;
2. Entraves que existem para que a formação ocorra;
3. Expectativas dos professores em relação à formação continuada oferecida;
4. Sugestões para modificar e melhorar a formação.

De acordo com as falas dos professores, a formação continuada na EJA da 6ª CRE ocorre de duas formas. A primeira delas é a formação que ocorre dentro das escolas, sob a responsabilidade da própria escola. É chamada de CE e ocorre às quintas-feiras, como prevê a Matriz Curricular das Unidades Escolares da rede pública de ensino da Cidade do Rio de Janeiro, em seu artigo 23:

Art. 23 Os professores que atuam no PEJA terão suas Atividades Pedagógicas Complementares, às 6ª feiras, exceto os professores de Arte, Educação Física e Língua Estrangeira que terão o seu horário, às 5ª feiras (Rio de Janeiro, 2021, p. 8).

Para o Professor 3, os CE's são os momentos em que “a gente vai discutir plano de ação, a gente vai discutir planejamento, a gente vai discutir muita coisa. A gente vai discutir um aluno específico. A gente vai discutir a escola em si”. Já a Professora 5 relata que

As formações que têm aqui geralmente são feitas com a PO. Às vezes ela convida pessoas de fora também. Então é uma formação que a gente fica sabendo o assunto previamente mas que acaba que aquele subtema a gente só sabe no dia. Eu acho bem bacana porque sempre é um tema relevante né? Que tem uma relevância social e que nos oportuniza também de trazer nossas vivências aqui para o meio, para aquela discussão que tá tendo ali. Então, acho que é uma maneira bem dialógica, né? Quem tá aplicando, nós professores com a nossa vivência”.

Já a Professora 6 relata que o CE é realizado por meio de reuniões com a colega de trabalho. Essas reuniões ocorrem de modo virtual, por meio do *whatsapp* principalmente. Ocorre também no dia em que atuam juntas, momentos antes da aula.

O Professor 7 relata que se sente muito isolado na própria escola. Ao responder à questão de como funcionam os CE's na escola, disse:

Acho que poderia funcionar de forma mais interdisciplinar, sabe como é que é? Quando a gente para pra conversar, não precisa muito tempo não, quando se para pra conversar sai alguma coisa, no interdisciplinar, entendeu? Mas é muito cada um na sua”...

O Professor 8 relata que as reuniões ocorrem sempre às quintas-feiras, como prevê a matriz curricular do PEJA. Sua fala ao ser questionado sobre a realização dos CE's foi:

Olha, os daqui realizados quinta, às quintas. Toda rede é quinta. E nós sentamos, os colegas e com a outra colega também. E nós fazemos o planejamento em cima disso né? É... Do que vai ser falado no futuro e de como está fluindo as aulas no dia-a-dia.

Em outra escola, a descrição dos CE's feita pela Professora 9 foi no sentido de que eles são bem objetivos e planejados:

Os nossos CE's são bem é... Diretos, vamos dizer assim né? A gente precisa é, tem os nossos pontos semanais, né, que a gente tem que discutir com relação a alguns alunos ou algumas situações e tem a parte que a gente precisa meio que andar pra frente: o que é que a gente vai fazer na próxima semana? (...) Então a gente vai concluir uma semana e abrir a próxima. Então a gente chega toda sexta-feira, abre, fecha uma semana e aí, semana que vem? Então se torna algo menos maçante, que não é aquele: ah, vamos sentar e ler um livro hoje”.

Um fato importante que deve ser ressaltado é que, em uma das entrevistas, houve a resposta de que não há a realização dos CE's para os docentes às quintas-feiras. Assim, em uma única escola, os professores das disciplinas que deveriam se reunir internamente neste momento de formação continuada, não participam dos CE's.

Portanto, ao escutar os docentes em relação à descrição dos CE's, pode-se constatar que a descrição que comporta a maioria das situações vividas na escola obedece aos seguintes tópicos:

1. Os CE's são realizados às quintas-feiras;
2. Os PO's preparam e dinamizam esses momentos;
3. Os assuntos discutidos são referentes ao que acontece na escola;
4. O planejamento de ações futuras está presente;
5. Pessoas são convidadas para palestrarem/debaterem temas relevantes para o contexto escolar.

Após descrever como ocorrem os CE's internos, a formação continuada foi descrita pelos docentes em relação aos encontros externos, em conjunto com os professores de outras escolas. A maioria dos professores de Educação Física relatou que nos encontros propostos pela SME e realizados na 6ª CRE, há as reuniões com os docentes de artes e língua estrangeira. No momento de realização das entrevistas, já havia ocorrido 2 reuniões e a última ainda iria ocorrer.

De acordo com o relato dos docentes, os procedimentos adotados nos encontros de formação ao longo de 2023, realizados no âmbito da 6ª CRE foram os seguintes. No início, em uma reunião com todos os docentes de Educação Física, artes e língua estrangeira da referida coordenadoria, ocorrida no primeiro semestre, foi apresentada a ideia de como seriam os demais encontros. Foi sugerido pela equipe de formação que veio da GEJA que os professores elaborassem e aplicassem um projeto interdisciplinar dentro do tema 'Saúde e Ambiente'. Este projeto deveria ser desenvolvido para ser apresentado em outro encontro.

No encontro de formação do mês de agosto, cada escola compartilhou com os colegas das outras escolas os projetos desenvolvidos com seus alunos. A forma de apresentação ficou livre, podendo ser oral, com slides, por escrito, ou seja, a escolha ficou a cargo de cada grupo de docentes das escolas.

O último encontro de formação ocorreu no mês de novembro. Como a última entrevista foi feita em 31 de outubro de 2023, os docentes disseram qual seria a proposta do encontro, pois não teria como descrevê-lo em função de ainda não o terem vivenciado. Segundo suas

falas, no último encontro haveria a avaliação do processo ocorrido ao longo do ano. Os professores participantes relataram nas entrevistas que a ideia seria fazer uma avaliação dos encontros anteriores, proposta feita pela equipe de formação e aceita pelos docentes envolvidos.

Os entraves para a realização da formação continuada deram origem à segunda categoria de análise. Os docentes entrevistados relataram algumas dificuldades existentes para que o processo de formação continuada acontecesse. Um dos entraves descritos relativos aos CE's na escola foi o dia em que é realizado. Alguns docentes entendem que são excluídos das ações formativas dentro da escola pelo fato de estarem separados da maioria dos professores. A realização do CE às quintas-feiras com os professores de artes e língua estrangeira acarreta, na visão de alguns professores de Educação Física, num processo de exclusão em relação ao grupo que realiza os CE's às sextas-feiras, que são os docentes das demais disciplinas.

A questão do horário também é citada em relação aos encontros de formação que acontecem em conjunto com os demais professores das outras escolas. Os professores citaram que a realização sempre às quintas-feiras dificulta o encontro de todos os profissionais que deveriam estar envolvidos. De acordo com o Professor 7,

Por exemplo, nós tivemos duas quintas-feiras, tá entendendo? (...) Ó, nesse primeiro momento a gente podia fazer numa quinta, mas no próximo momento vamos fazer numa quarta, numa terça. (...) Entendeu? De repente sairia mais produtivo.

Ainda em relação à questão do horário, a Professora 9 defende que haja um espaço formativo com todos os professores de todas as disciplinas:

Discordo um pouco de ser segregada na verdade né? De artes e Educação Física serem em dias diferentes. Porque é... Vide o que acontece aqui na minha escola. A gente produziu muito melhor com todos juntos. (...) Não faz sentido ser coletivo em dias separados.

Um entrave também citado foi o local de realização. Os encontros foram realizados no auditório de uma das escolas da 6ª CRE que oferece o PEJA. Alguns docentes acharam o local longe ou, também, perigoso. A Professora 5 fala acerca deste entrave:

Ah, eu acho que às vezes eu acho que a localidade. É uma coisa mais estrutural mesmo, porque acaba que a 6ª CRE é toda com lugar muito perigoso e eles acham que o menos perigoso é na escola em Ricardo. Só que o colégio não é perigoso, realmente, tem delegacia... Mas eu passo pela Rio do Pau toda pra chegar a minha casa. Eu saio de lá bem angustiada e é um dia que eu vou pra lá sabendo que eu vou chegar tarde em casa, preocupada.

A terceira categoria buscou verificar se a formação continuada realizada na 6ª CRE atende às expectativas dos professores entrevistados. A maioria deles citou que tanto na

escola quanto nos encontros de formação com os docentes de outras escolas há algumas expectativas que são atendidas e outras não. Dentre as expectativas atendidas, é importante ressaltar que alguns professores se referiram somente às expectativas dos CE's e outros somente aos encontros de formação dinamizados pela equipe da GEJA.

Alguns relataram não ter as expectativas atendidas. A Professora 1 disse: “Eu acho que a formação continuada aqui é basicamente uma troca de experiência entre professores e ainda tá sendo pouco né”. A Professora 6 entende que a formação é não atende aos pontos específicos da Educação Física:

Então, nessa formação continuada fora da escola é muito... Eles falam de uma forma muito ampla né? Eles não enfatizam nem a Educação Física, nem especificamente arte, nem especificamente inglês. É uma coisa mais falando do PEJA em geral do que das disciplinas.

O Professor 7 relatou o que espera e não se sente contemplado:

Ideias né? Trocar ideias novas. E apresentar minhas ideias né? Nós conseguimos apresentar algumas coisas. Conseguimos ver ideias novas, de outros colegas, até bem legais. Mas a gente esperava um pouquinho mais do palestrante dentro da nossa área, entendeu? Acho que faltou um pouquinho dessa situação.

A Professora 9 opinou positivamente quando questionada se tem as expectativas atendidas em relação à formação continuada:

Olha, eu gostei deste formato, foi interessante. (...) Então é mais um trabalho que foi produção dessas primeiras reuniões né? A gente teve que ir fazer algumas apresentações e foi legal que todas as escolas da 6ª CRE participaram.

A quarta categoria de que resultou a análise das entrevistas reuniu as sugestões para modificar e melhorar a formação. A primeira sugestão foi em relação à periodicidade. Muitos docentes citaram que deveria haver mais encontros. Apesar disto, não houve consenso em relação ao número de encontros. O Professor 3 sugeriu ter os encontros com uma frequência “de quinze (dias), uma vez por cada bimestre, uma vez em cada trimestre”. O Professor 4 também cita uma maior frequência na realização dos encontros de formação: “...pra ter uma abordagem mais efetiva, conseqüentemente acho que deveria ter mais vezes né?”.

Uma sugestão recorrente foi em relação ao responsável pela formação. A vontade expressa pelos professores é de que, para a formação ser mais efetiva, deve ser feita por um professor de Educação Física. A Professora 6 cita que gostaria que a formação fosse “feita por professores de Educação Física que tem a sua experiência no PEJA e pode ensinar alguma coisa pra gente que tá começando”.

A Professora 2 elogia o responsável por ministrara a formação da GEJA, mas entende que poderia ser ministrada por um Professor de Educação Física:

Então, ele é muito gente boa, entendeu? Mas ele não é de arte, nem de inglês, nem de Educação Física né? Ele articula muito bem as atividades né? Junto com a itinerante, porém não é uma pessoa da área. Então, isso pra mim já é uma problemática. (...) Acho que foi específica da área: que fosse específica de Educação Física para Educação Física, de arte pra arte, de inglês pra inglês.

Mais uma sugestão presente nesta categoria, foi em relação ao formato dos encontros. A opinião dos professores reflete uma vontade de não só trocar experiências, mas, principalmente, receber ideias dos profissionais responsáveis pela formação de como atuarem na sala de aula. O Professor 3 sugere um dia para todos os professores de Educação Física da 6ª CRE se encontrarem para uma experiência teórica e prática. Ele sugere que haja “os encontros só dos professores de Educação Física, não só pra trocar experiência, pra também estudar né?”.

A Professora 2 entende que um formato tipo um curso de formação:

O centro de estudo é uma troca entre os professores, o que cada um faz sem vir nada de cima. Então, a gente troca essas experiências e acaba melhorando, realmente né. Mas, de fato, não vem nada de cima pra gente, no sentido de oferecer um curso né? No sentido de oferecer um material e tudo o mais. Não vem.

A Professora 6 pensa numa alternativa para dar mais sentido à formação continuada. Ela também cita que poderiam ocorrer cursos de formação: “Tipo práticas que podem ser feitas no PEJA. Vamos fazer, sei lá, um curso de sorvebol, um curso de alongamento. Um curso de como trabalhar com a terceira idade, entendeu?”.

É necessário ressaltar que, nesta sugestão, todos os docentes falaram espontaneamente acerca da formação que acontece fora da escola e não se referiram ao CE interno.

No que tange aos CE's internos das escolas, eles foram pouco citados nesta categoria. As sugestões ficaram em torno, principalmente, da possível mudança do dia de realização, para que fosse feito com todos os professores e não somente com os de artes e inglês.

É conveniente salientar que o fato de ter relações de trabalho com os entrevistados pode ter influenciado nas suas respostas. Existe a chance de que alguns colegas tenham ponderado um pouco mais ao responder às perguntas das entrevistas.

4 O RECURSO EDUCACIONAL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA POR MEIO DE UMA TRILHA FORMATIVA

Outrora chamado de produto educacional, o recurso educacional é uma condição existente nos cursos de mestrado profissional para que o título de mestre seja concedido ao pesquisador. De acordo com Portaria CAPES nº 207, de 4 de julho de 2024, que regulamenta o Programa de Pós-Graduação stricto sensu para Qualificação de Professores da Rede Pública da Educação Básica (PROEB), no qual se insere o ProEF, no art. 37, “para obtenção do título de mestre ou doutor no PROEB, os programas deverão contemplar a elaboração, pelos discentes, de uma dissertação ou tese, e de um recurso educacional” (Brasil, 2024, p. 2). Além disto, deve ser útil para a realidade educacional para a qual foi pensado, proporcionando sua utilização no chão da escola, abordando temáticas presentes no cotidiano escolar.

Como a intenção desta pesquisa foi investigar a formação continuada de professores de Educação Física nos seus locais de trabalho, o recurso educacional desta pesquisa se propôs a impactar nesta formação. Assim, o recurso elaborado é fruto dos dados coletados e analisados nas entrevistas com os professores e professoras voluntários. O resultado foi uma proposta anual de formação continuada, buscando considerar as sugestões dos professores e professoras entrevistados.

Chamo a atenção para o fato de que uma das características dos recursos educacionais é, em função da sua direta relação com a realidade escolar, entender que

o produto educacional precisa ser visto com algo em constante construção, ou seja, sua aplicabilidade não deverá pautar-se em uma padronização (uniformização) de ideias e conceitos, pelo contrário, é necessário considerar as especificidades do contexto que ele será aplicado ou replicado (Bernardo, 2022, p. 66).

Observa-se, ainda, que as sugestões para a elaboração dos encontros de formação, advindas das entrevistas, valorizam as considerações dos sujeitos que vivenciam cotidianamente o processo educacional. Desta forma, ao dar voz aos docentes envolvidos no processo de formação continuada, há a intenção de proporcionar mais sentido ao trabalho docente e de contribuir de alguma maneira para transformar o seu fazer pedagógico.

No processo de elaboração do recurso educacional, procurou-se respeitar os anseios dos profissionais docentes da EJA na 6ª CRE. De acordo com o que relataram nas entrevistas, as escolhas do que incluir no processo de formação continuada se deram em função de abarcar suas expectativas. Desde o formato das reuniões e ações, assim como os assuntos a serem

abordados e por quem e como deveriam ser tratados, as opções deste recurso sempre procuraram atender ao desejo dos professores em relação à formação continuada.

Ressalto que a ideia de disponibilizar um recurso para ser usado pelos docentes em sua formação continuada teve de ser considerada, pois a realização de encontros presenciais formativos não pode ser assegurada por mim. A responsabilidade de gerir o formato das reuniões é da equipe de formação continuada da GEJA/SME. A proposta aqui feita, abrange tanto uma forma de organização em reuniões presenciais quanto ações a serem realizadas de maneira independente da necessidade de encontros presenciais.

Uma característica que ficou evidente na grande maioria das falas é a de que mais encontros deveriam ocorrer. Assim, além do encontro no início do ano letivo, ao menos mais 3 encontros ao longo do ano, um em cada trimestre e um encontro final de avaliação fazem parte da proposta que será apresentada.

O local dos encontros foi um dos entraves para que a formação ocorresse. Em 2023, as formações foram realizadas no auditório da mesma escola. Desta forma, na proposta formulada, o rodízio dos locais de formação passa a ser presente. Cada encontro formativo deverá ocorrer em uma escola distinta, percorrendo as escolas que oferecem o PEJA na 6ª CRE.

Os docentes relataram sentir falta de uma formação mais específica para o cotidiano de sala de aula. Seus relatos deixaram em evidência que a formação continuada deve impactar diretamente em suas aulas. Em função disto, entendem que a formação deve ter a participação de docentes que lecionam na EJA e sejam da área de Educação Física. Esta foi uma sugestão de todos os participantes entrevistados, que elogiaram a condução dos dinamizadores da formação atualmente, mas entendem que seria mais proveitosa se a condução das ações de formação fosse realizada por um professor de Educação Física.

Apesar de entenderem que a interdisciplinaridade é importante para o funcionamento da escola, a queixa de ter as reuniões de formação sempre com os professores de artes e inglês foi quase unânime. Este fato ratifica o desejo de que as formações tenham uma maior especificidade em relação às disciplinas. Portanto, essa é uma característica que também está presente no recurso educacional.

Mais uma solicitação dos docentes participantes foi o fato de ter momentos tanto teóricos quanto práticos. Em consequência disto, a proposta atende a essa expectativa incluindo oficinas ministradas por professores da rede que atuam ou já atuaram na EJA. Esta solicitação ficou explícita nas entrevistas quando muitos docentes questionaram o fato de que os responsáveis pela formação eram insuficientes quanto a trazer algo que agregasse o fazer docente no chão da escola.

Outro quesito levantado pelos docentes participantes foi em relação a ter formações à distância. A maioria foi categórica ao citar as formações presenciais como mais enriquecedora e necessária. Entretanto, alguns sugeriram que, numa proporção menor, poderiam ocorrer encontros *online*. Este fato também foi considerado ao ser elaborada a proposta metodológica.

Apesar de terem sido poucos os profissionais que citaram expressamente em suas falas, a leitura de assuntos que implicam a prática docente também foi citada. Para atender a este anseio dos docentes, há sugestões de leituras de artigos, livros, além de indicações de vídeos e cursos disponíveis gratuitamente que podem ser feitos à distância. As indicações procuram ser uma opção de reflexão sobre os assuntos levantados nesta pesquisa, assim como os que surgiram nas entrevistas realizadas.

Desta forma, o quadro a seguir resume a proposta de trilha de formação continuada para os docentes de Educação Física da EJA da 6ª CRE.

Quadro 3: Proposta de Trilha de Formação Continuada para os Professores de Educação Física da EJA da 6ª CRE

Encontro	Mês	Local	Atividades
1º	Fevereiro	Auditório da E.M. Antenor Nascentes	Palestra com um Professor de Educação Física, com experiência no PEJA, explicando a proposta anual de formação, seu processo de construção por meio da pesquisa Exposição/Discussão da estrutura da EJA Rio Estudos das Orientações Curriculares para a EJA Rio
2º	Abril	Auditório/Quadra da E.M. Comandante Arnaldo Varella	Oficina de Dança
3º	Julho	Auditório/Quadra da E.M. Deputado Hilton Gama	Oficina de Jogos
4º	Setembro	Quadra da E.M. Alexandre Farah	Oficina de Sorvebol
5º	Novembro	CEJA Acari	Avaliação da Formação

Fonte: O Autor

Na proposta de formação, os encontros formativos terão a seguinte organização:

Acolhimento – nesta etapa, os docentes serão recepcionados com uma mesa de lanche/café, momento em que o objetivo é deixar todos um pouco mais à vontade, um momento mais informal. Os itens do lanche/café serão organizados pela organização dos encontros e de maneira colaborativa, o que já é bem usual no meio docente.

Apresentação da Proposta do Dia – após terminado o momento inicial de descontração, todos se sentarão nas cadeiras dispostas em círculo. Os responsáveis pela formação deverão explicar a proposta do encontro daquele dia, com detalhes de tempo e ações.

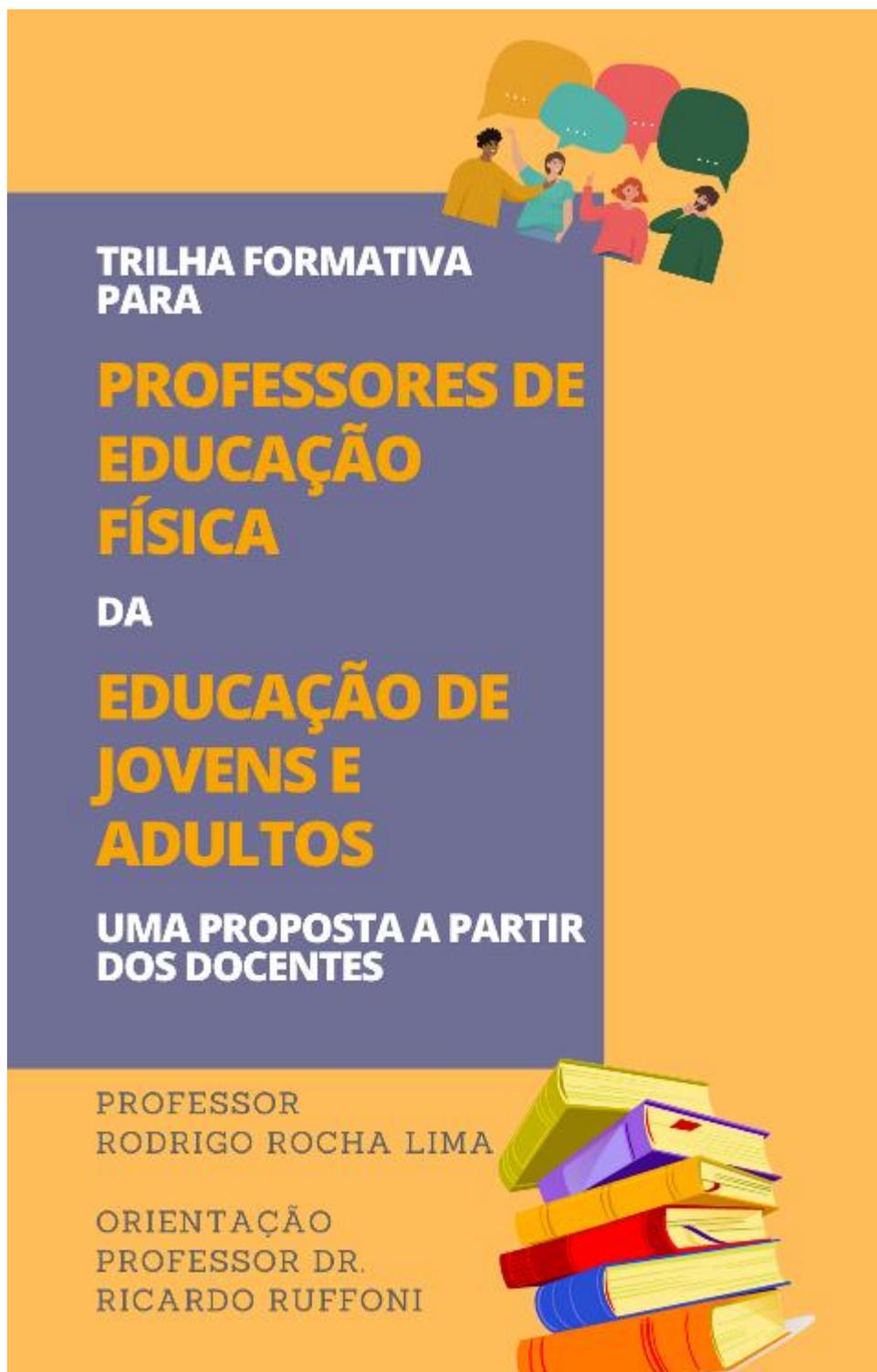
Momento Formativo Teórico – neste momento haverá a exposição da parte teórica do encontro. Os docentes convidados para conduzir a formação terão a palavra, expondo a parte teórica do que foi preparado para o encontro.

Momento Formativo Prático – após a exposição teórica, será feita uma parte prática, onde um tema será abordado e atividades práticas serão feitas pelos professores, no intuito de subsidiar sua prática no chão da escola.

Avaliação – em todos os encontros de formação ocorrerá uma avaliação. Essa avaliação será ao longo de todo o processo, no intuito de identificar os possíveis erros e extingui-los assim como reforçar os acertos. Será adotada, portanto, a avaliação formativa que, de acordo com Zabala (1998, p. 200), é aquele tipo de avaliação que toma por base o processo e quem nele está envolvido e não apenas situações pontuais, distantes do contexto em que ocorre. Desta forma, ao final de cada encontro será proposta uma avaliação do que ocorreu no dia, por escrito e por meio de roda de conversa. Além disto, o encontro seguinte será pontuado, com o lembrete do tema a ser abordado e seu local e data de realização.

A proposta de trilha formativa foi confeccionada no aplicativo Canva, tomando por base um modelo de *e-book* disponibilizado para seus usuários. Todas as imagens foram retiradas do aplicativo. A formatação e organização foram feitas por mim, que já possuía um conhecimento de utilização do aplicativo, pois já o utilizo no cotidiano docente na produção de recursos utilizados com os estudantes. O recurso educacional pode ser acessado por meio do *link*: <https://bit.ly/3WRijdd>. Seguem, abaixo, algumas figuras referentes à formatação do recurso educacional produzido.

Figura 8 – Capa do Recurso Educacional



Fonte: O Autor

Figura 9: Página do Recurso Educacional

Assim, a Proposta de Formação Continuada aqui desenvolvida, será dividida em 5 Momentos Formativos. Em cada um deles, um tema terá especial atenção. Serão eles:

1. A EJA Rio
2. Dançando na EJA
3. Jogos de Origem Africana
4. Conhecendo o Sorvebol
5. Avaliação



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA é uma modalidade da educação básica que está presente no sistema educacional brasileiro. É uma realidade nas escolas, abarcando alunos que não tiveram acesso aos estudos e/ou insucesso na progressão da vida escolar na idade considerada ideal pela legislação brasileira. Assim, os sujeitos educandos da EJA nela ingressam para fazer jus ao direito que lhes foi negado outrora.

Esta investigação buscou compreender a realidade dos sujeitos docentes que atuam na EJA na 6ª CRE, lecionando Educação Física. Para tanto, foi dada a oportunidade para que estes docentes, que vivenciam as realidades das escolas nas quais a pesquisa foi realizada, pudessem se expressar acerca dos processos de formação de que participam. Escutar o que diz aqueles que lidam diretamente com os estudantes no ‘chão da escola’ foi fundamental para que este estudo atingisse os objetivos propostos.

Por muitas vezes, os professores não podem ser ouvidos. A realidade da educação brasileira, com seu projeto que impõe muitas situações que deveriam ser decididas por conta da autonomia concedida legalmente às escolas, caminha na direção de não considerar o que pensam os professores docentes. O presente estudo procurou ir de encontro a essa situação e proporcionar voz aos professores, o que deveria ser algo comum, mas que a realidade vivenciada demonstra estar longe de ocorrer.

Considero importante esta proposta de formação continuada por ela partir da realidade vivida por quem está atuando diretamente no cotidiano escolar. Assim, dediquei-me a atender aos anseios daqueles que tem fundamental papel para que os objetivos educacionais de uma escola mais justa e democrática sejam atingidos. Entendo que, a partir desta iniciativa, as ações de formação continuada na EJA do Rio de Janeiro tenham um perfil que proporcione mais participação dos docentes na sua elaboração e execução.

Há, ainda, a consideração de que já houve (no Projeto-Piloto de implantação da Educação Física no PEJA da Cidade do Rio de Janeiro) uma proposta de formação continuada envolvendo os professores de Educação Física das diferentes CRE's. Apesar de entender que, à época, existiam apenas 10 escolas que eram contempladas com aulas de Educação Física e, assim, o número de professores era reduzido, a troca de experiências entre o que os professores das diferentes coordenadorias realizavam ocorria frequentemente nos encontros de formação. Naquele momento, acontecia também um alinhamento em relação ao que a GEJA entendia ser a proposta da Educação Física para o PEJA.

Atualmente, a Educação Física na EJA já é realidade em toda a rede municipal de ensino, o que entendo ser um fator positivo no que tange ao direito à educação na modalidade EJA. Entretanto, sem a iniciativa e condução do nível central, acredito que não seja possível aquele alinhamento da época do projeto-piloto. Este estudo pode vir a se expandir de modo que haja novamente ações voltadas de maneira mais regular e que tenha diretrizes definidas pela atual legislação, por meio da GEJA e que atenda ao modelo proposto nesta pesquisa, que é de uma formação que escute a voz docente.

Esta pesquisa tomou por base todo o processo de formação continuada do PEJA da 6ª CRE do qual os docentes de Educação Física participam, englobando as ações internas da escola e as formações externas promovidas pela GEJA/SME. Entretanto, esta proposta se concentra nos encontros formativos externos à escola, pois entendo que a UE deve ter uma autonomia na elaboração das suas propostas de realização dos seus CE's internos, pois cada realidade escolar possui suas características e complexidades próprias, acarretando propostas que devam estar alinhadas a cada uma de suas realidades. Estas propostas devem partir de quem vivencia os contextos próprios e não de uma instância superior e externa à sua realidade.

É necessário considerar um fato que entendo como limitador da pesquisa. Em um universo de 8 escolas e 11 professores e professoras, não foi possível entrevistar 2 professores, pelos motivos já explicados no corpo desta dissertação. Infelizmente, uma das escolas ficou de fora deste estudo, fato que é necessário registrar e considerar.

Por fim, compreendo que a presente investigação está diretamente ligada à realidade da 6ª CRE, que é parte de um sistema educacional muito maior, que abarca contextos próprios e distintos. Assim uma das formas de contribuição para as reflexões e ações sobre o processo de formação continuada atualmente adotado pela SME, é a ampliação deste estudo para todas as 11 CRE's que integram a organização educacional da SME/PCRJ. Desta forma, possuo a intenção de aprofundamento desta pesquisa num possível doutorado, no intuito de investigar toda a formação continuada de professores de Educação Física que atuam na EJA Rio. O que se busca é dar voz aos docentes que atuam no processo educacional carioca, na intenção de refletir e agir no desenvolvimento profissional dos professores do sistema educacional na cidade do Rio de Janeiro, modificando-a para que haja uma melhor educação para os estudantes da EJA.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. A. de M.; MARTINS, F. J.; GONÇALVES, G. de S. Formação Continuada de Professores e Paulo Freire: sobre atualidade e necessidade. **Dialogia**, São Paulo, n. 42, p. 1-16, e21629, set./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/42.2022.21629>. Acesso em: 04 abr. 2023.
- ALVES, R. de O.; MUNIZ, C. A. Inéditos-viáveis na Formação Continuada de Educadoras Matemáticas. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 25, n. 1, p. 75-92, 2019. Disponível em: http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132019000100075. Acesso em: 28 dez. 2023.
- AMORIM, A.; DUQUES, M. L. F. Formação de Educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 228–239, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/22483>. Acesso em: 20 jun. 2022.
- ARAÚJO, L. F. V. C. de; SIMONARD, P. A Educação de Jovens e Adultos na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT): algumas questões importantes. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 15, n. 33, p. 127–139, 2023. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/699>. Acesso em: 28 dez. 2023.
- BALAGUER, C. G.; SILVA, A. C.; SILVA, G. da M.; LÜDORF, S. M. A. Educação Física no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos: (im) possibilidades pedagógicas sobre o corpo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, e254083, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sLhvZLppWVbfjQmsHPcCxfC/?lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2023.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2020.
- BARROSO, M. L.; LOPES, J. M. R.; MONTE, T. da C. L. do; FERREIRA, H. S. Educação Física, por meio do ensino remoto, junto a uma aluna com deficiência visual: um relato de experiência na EJA. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 21, n. 2, p. 356–372, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/63154>. Acesso em: 10 dez. 2023.
- BATISTA, E. C.; MATOS, L. A. L. de; NASCIMENTO, A. B. A Entrevista como Técnica de Investigação na Pesquisa Qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v. 11, n. 3, p. 23–38, 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17910>. Acesso em: 08 jul. 2023.
- BERNARDO, G. F. **Project Based Learning aplicado à educação de jovens, adultos e idosos**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente) – Fundação Oswaldo Aranha. Volta Redonda. p. 103. 2022. Disponível em: https://sites.unifoa.edu.br/portal_ensino/mestrado/mecasma/arquivos/2022/gildo-felipe-bernardo.pdf. Acesso em: 25 jul. 2024.
- BETTI, M. A Versão Final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Perspectivas em Diálogo – REBESCOLAR**, Naviraí, v. 1, p. 156-175, 2018. Disponível em:

[https://www.rebescolar.com/Conpefe/a-vers%C3%A3o-final-da-base-nacional-comum-curricular-da-educa%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-\(ensino-fundamental\)%3A-menos-virtudes%2C-os-mesmos-defeitos](https://www.rebescolar.com/Conpefe/a-vers%C3%A3o-final-da-base-nacional-comum-curricular-da-educa%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-(ensino-fundamental)%3A-menos-virtudes%2C-os-mesmos-defeitos). Acesso em 8 fev. 2024.

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p96>. Acesso em 5 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 29 de nov. 2022.

BRASIL. CNE/CEB. **Parecer nº 11, de 10 de novembro de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13252-parecer-ceb-2000#:~:text=Parecer%20CNE%2FCEB%20n%C2%BA%2011,expedidos%20pelo%22CETEBAN%2C%20no%20Jap%C3%A3o>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. **Portaria CAPES nº 207, de 4 de julho de 2024**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=15731#anchor>. Acesso em 25 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução nº2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação em Nível Superior. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 dez. 2022.

CARDOSO, M. R. G.; OLIVEIRA, G. S.; GHELLI, K. G. M. Análise de Conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Campinas, v. 20, n. 43, p. 98-111, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2347>. Acesso em: 20 jun. 2023.

CARLOMAGNO, M. C.; ROCHA, L. C. da. Como Criar e Classificar Categorias para Fazer Análise de Conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, Curitiba, v. 7, n. 1, julho 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/45771>. Acesso em: 02 dez. 2022.

CARVALHO, R. M. (org.). **Educação Física escolar na educação de jovens e adultos**. Curitiba: CRV, 2011.

CARVALHO, R. M. (org.). **Docência na educação de jovens e adultos (EJA) & Educação Física**. Curitiba: CRV, 2017.

CARVALHO, R. M. de A.; CAMARGO, M. C. da S. Formação de Professores em Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, p. e25029, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/85233>. Acesso em: 20 jun. 2022.

CONCEIÇÃO, T. S. da; PEREIRA, C. R. J.; SANTOS, R. G. dos. Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: a concepção dos estudantes de um município do interior da Bahia. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 01–15, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/60632>. Acesso em: 19 jun. 2022.

COSTA, J. C. G. da; SOUZA, C. T. V. de; CARVALHO, R. M. de A. Atuação Docente em Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ações de promoção da saúde. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 42, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/cYRwNK5MxCG4vpv9TyyBshr/?lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2023.

DARIDO, S. C.; GONZÁLEZ, F. J.; GINCIENE, GUY. O Afastamento e a Indisciplina dos Alunos nas Aulas de Educação Física Escolar. In. ALBUQUERQUE, D. I. de P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Organizadoras). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 105-129. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

DEL-MASSO, M. C. S.; COTTA, M. A. C.; SANTOS, M. A. P. **Análise Qualitativa e Análise Quantitativa em Pesquisa Científica**. São Paulo: AVA Moodle UNESP (EduTec), 2018. Texto 16 da disciplina 2 (Seminários de Pesquisa Científica) do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 21 set. 2022.

DEL-MASSO, M. C. S. **Percursos Investigativos**. São Paulo: AVA Moodle UNESP (EduTec), 2018. Texto 17 da disciplina 2 (Seminários de Pesquisa Científica) do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 21 set. 2022.

DEL-MASSO, M. C. S.; COTTA, M. A. C.; SANTOS, M. A. P. **Análise Qualitativa e Análise Quantitativa**. São Paulo: AVA Moodle UNESP (EduTec), 2018. Texto 18 da disciplina 2 (Seminários de Pesquisa Científica) do curso de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 21 set. 2022.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O Delineamento de Pesquisa Qualitativa. *In*: POUPART *et al.* **A pesquisa qualitativa**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 127-153.

FÁVERO, O. Formação Continuada dos Professores do Programa de Educação de Jovens e Adultos do município do Rio de Janeiro. *In*: SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.103-122.

FRANCHI, S.; GÜNTHER, M. C. C. Juvenilização da EJA: repercussões na Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 53, p. 209-225, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042>. 2018. v.30. n.53 p. 209. Acesso em: 20 jun. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GIL, A. C. **Como Fazer Pesquisa Qualitativa**. São Paulo: Atlas, 2022.

GONÇALVES, P. da S.; WITTIZORECKI, E. S. Os saberes e lugares da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de revisão. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 22, n. 1, p. 132–149, 2023. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/68490>. Acesso em: 28 dez. 2023.

GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. *In*. ALBUQUERQUE, D. I. de P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Organizadoras). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 130-148. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

GUAZI, T. S. Diretrizes Para o Uso de Entrevistas Semiestruturadas em Investigações Científicas. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boavista, v. 2, 2021. Disponível em: <https://revista.ufr.br/revpi/article/view/e202114>. Acesso em: 13 ago. 2023.

IMPOLCETTO, F.M.; DARIDO, S. C. Educação Física como Componente Curricular da Educação Básica: aspectos legais. *In*. ALBUQUERQUE, D. I. de P.; DEL-MASSO, M. C. S. (Organizadoras). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 14-27. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381384/4/0008-unesp-iep3-livro-desafios-educacao-fisica-escolar-proef-15032021.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2022.

LAMBACH, A.; MORAIS, J.; TURMENA, L. Percepções de Professoras sobre o Ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Insignare Scientia**, Cerro Largo, v. 6, n. 1, p. 345-365, maio 2023.

Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/13105>. Acesso em: 28 dez. 2023.

LAPERRIÈRE, A. Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos. *In: POUPART et al. A pesquisa qualitativa*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 410-435.

LEMES, V.; DIAS, A. F.; BRAND, C.; FOCHESSATTO, C. F.; GAYA, A. C. A.; GAYA, A. R. Efeitos da educação física sobre indicadores de saúde de jovens e adultos avaliados em quatro momentos anuais. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, Boa Vista, v. 14, n. 1, p. 71–78, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/910>. Acesso em: 28 dez. 2023.

LIMA, P. R. de; OLIVEIRA, G. F. de; AZEVEDO, M. R. de C. A Atuação de Professores de Educação Física no Ensino Remoto em um CEJA do Interior do Ceará. **Horizontes**, Itatiba, v. 40, n. 1, p. e022043, 2022. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1345>. Acesso em: 28 dez. 2023.

LINHARES, E. M.; NEVES, L.; HACK, L. Concepções de ex-bolsistas sobre o PIBID-EF e a Educação de Jovens e Adultos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/56277>. Acesso em: 28 dez. 2023.

MACHADO, M. M. Formação de Professores para a EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/133>. Acesso em: 19 set. 2022.

MACHADO, T. da S.; BRACHT, V.; FARIA, B. de A.; MORAES, C.; ALMEIDA, U.; ALMEIDA, F. Q. As Práticas de Desinvestimento Pedagógico na Educação Física Escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129–147, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/10495>. Acesso em: 28 dez. 2023.

MONTEIRO, A.; NISTA-PICCOLO, V. M. Índícios da Ideias Freirianas na Trajetória Acadêmica de Professores em Tempos de Incerteza. *In: SOUSA, C. A. de; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo – Volume 38*. Curitiba: CRV, 2019. p. 111-124.

MOURA, A. de C.; CRUZ, A. G. da. As Políticas Educacionais e o Agravamento da Desigualdade Social: considerações acerca do governo Bolsonaro. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Seropédica, v. 7, n. 12, p. 01-19, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/rtps/article/view/624>. Acesso em: 8 mar. 2024.

NEIRA, M. G. Incoerências e Inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2522>. Acesso em: 10 jan. 2024.

NEIRA, M. G.; SANTOS, I. L. dos. A Reterritorialização do Pensamento Freiriano no Currículo Cultural da Educação Física. *In: SOUSA, C. A. de; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. Educação Física Escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo – Volume 38*. Curitiba: CRV, 2019. p. 51-66.

NEVES, J. D. de V.; SOUZA, A. P. V.; SANTOS, R. A. dos; MACIEL, R. A. Universidade e Educação de Jovens e Adultos: territórios de vidas e culturas. **Nova Revista Amazônica**.

Bragança, v. 7, n. 1, p. 195-213, abr. 2019. Disponível em:
<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/12540>. Acesso em: 28 dez. 2023.

NOVAES, R.C.; TRIANI, F. da S.; TELLES, S. de C. C. A Educação Física na Base Nacional Comum Curricular: desconstruindo o discurso neoliberal. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 7, n. 10, p. 70-84, 2020. Disponível em:
<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2373>. Acesso em: 28 dez. 2023.

OLIVEIRA, S. de; GUIMARÃES, O. M.; FERREIRA, J. de L. As Entrevistas Semiestruturadas na Pesquisa Qualitativa em Educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210 - 236, 2023. Disponível em:
<https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779>. Acesso em: 13 ago. 2023.

OLIVEIRA, D. P, de; NICOLAU, G. dos S.; ARAUJO, M. da S. Articulações Possíveis Entre as Experiências de um Centro de Referência em EJA e as Funções Reparadora, Equalizadora e Qualificadora das DCN-EJA. **E-Mosaicos – Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ)**. Rio de Janeiro, v.10, n. 24, p. 308-323, mai./ago. 2021. Disponível em:
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/57820>. Acesso em 31 ago. 2023.

PEREIRA, D. R.; LIMA, F. das C. S. O Papel do Coordenador Pedagógico na Prática Escolar: formação continuada dos professores da educação de jovens e adultos no Estado do Maranhão. **Revista Cocar**, Belém, v. 14, n. 28, p. 192–206, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3116>. Acesso em: 28 dez. 2023.

RÊGO, A. G.; DUVERNOY, D. S. de A. C. Projetos em Disputa: uma análise de políticas de formação de professores sob a ótica do ciclo de políticas. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 1-12, jan.-dez. 2022. Disponível em:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/42976>. Acesso em: 28 dez. 2023.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares Educação de Jovens e Adultos 2021**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em:
http://multirio.rio.rj.gov.br/apprioeducaemcasa/materialeja/01_Pub_OrientacoesCurricularesPEJA_Revisada.pdf. Acesso em: 11 dez. 2022.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME nº115**, de 25 de janeiro de 2019. Dispõe sobre a Matriz Curricular das Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Disponível em:
<https://doweb.rio.rj.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/4038/#/p:12/e:4038>. Acesso em 13 ago. 2023.

RODRIGUES, A. S. P., SACHINSKI, G. P., & MARTINS, P. L. O. Contribuições da Revisão Integrativa para a Pesquisa Qualitativa em Educação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 28, p. e40627, 2022. Disponível em:
<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40627>. Acesso em: 5 jan. 2024.

SANT'ANNA, S. M. L. Dez Anos Depois: os sentidos das perguntas de professores da EJA. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 3, 2020. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/96666>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SANTOS, I. L. dos; NEIRA, M. G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da educação física. **Pro-Posições**, v. 30, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0168>. Acesso em: 15 ju. 2024.

SHEARING, H. A escultura de Paulo Freire que mira 'guerra cultural' na Universidade de Cambridge. **BBC News**, 26 nov. 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-59435765>. Acesso em 22 jul. 2024.

SILVA, A. P. V. da; MOREIRA, E. C. Formação continuada de professores de educação física: uma proposta de trabalho colaborativo. **Conexões**, Campinas, v. 15, n. 2, p. 235–250, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8647510>. Acesso em: 29 nov. 2022.

SILVA, F. A. O. R.; SOARES, L. Educação de Jovens e Adultos na Esfera Municipal em Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. e227768, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/186937>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SILVA, T. F. da; DANTAS, T. R.; AMORIM, A. Ser Professor da Educação de Jovens e Adultos: a formação docente na concepção freireana. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 26, p. 33–49, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2497>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SOARES, E. P.; MIRANDA, P. R.; CARVALHO, A. R. de. O PROEJA no IF Sudeste MG – Campus Juiz de Fora: ótica e fazer docente. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus, Brasil, v. 8, p. e179922, 2022. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1799>. Acesso em: 28 dez. 2023.

SOUZA, C. da M.; BASTOS, J. de A.; ALMEIDA, M. de L. P. de. Políticas Educacionais de Formação Continuada e Valorização dos Docentes do Programa de Educação de Jovens e Adultos: análise das ações SME/GEJA-RJ, face ao PNE (2014-2018). **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, p. e020044, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602020000100232&Ing=es&nrm=iso. Acesso em: 28 dez. 2023.

UMBELINO, M. L. M.; CUNHA, J. de A.; SILVA, C. C. da. Formação Continuada de Profissionais para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): análise e perspectivas. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 21, p. e11568, 2021. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/11568>. Acesso em: 28 dez. 2023.

WEFFORT, F. C. Educação e Política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006. p. 9-34.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE B – ROTEIRO DA ENTREVISTA

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa “A Formação Continuada de Professores de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos”. Após ser **esclarecido(a)** sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

O presente termo foi formulado em conformidade com o parecer 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, telefone (21)2681-4749, e-mail eticacep@ufrj.br e/ou o pesquisador abaixo identificado.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

Pesquisa: A Formação Continuada de Professores de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos

Programa: ProEF (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) / Polo UFRRJ (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Pesquisador Responsável: Rodrigo Rocha Lima Pesquisador Orientador: Ricardo Ruffoni

Telefone para contato: (21)98586-1591 E-mail: rodrigorochalima3@gmail.com

Endereço do Pesquisador Responsável: Rua Quinze de Novembro, nº 465, Casa 2 – Carmari – Nova Iguaçu – RJ.

Descrição: a pesquisa irá investigar como ocorre a formação continuada de professores de educação física no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da 6ª CRE. Tem como objetivos identificar de que forma são realizados os Centros de Estudos (CE's) nas escolas e buscar indicadores que possam vir a contribuir positivamente na formação continuada na escola e, conseqüentemente, na qualidade da educação. Através da pesquisa espera-se obter informações dos voluntários que contribuam na formação continuada dos professores na escola.

Benefícios decorrentes da participação na pesquisa: por meio da análise dos CE's, a formação continuada do PEJA será descrita e, também, os aspectos relevantes que nela ocorrem serão levantados, para que haja uma maior conexão entre a formação continuada na escola e as expectativas dos professores.

Procedimentos e Métodos: a coleta de dados será feita através de entrevista semiestruturada presencial, realizada pelo pesquisador em local e horário previamente agendados com o(a)s participantes, de acordo com a sua disponibilidade. A entrevista será gravada através de

smartphone. Os áudios serão transcritos posteriormente para que os dados coletados sejam tratados.

Custos e remuneração: O estudo não acarretará custos ao participante, bem como não haverá compensação financeira pela participação na pesquisa.

Período de participação, sigilo e consentimento: a participação dos(as) professores(as) voluntários(as) na pesquisa irá ocorrer no momento da entrevista, que terá duração aproximada de 1 (uma) hora. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente na pesquisa e durante o período em que ela estiver ocorrendo, ficando sob a guarda do pesquisador responsável, que se compromete a mantê-los em total e absoluto sigilo. A qualquer momento, o(a) participante poderá retirar o consentimento de participação na pesquisa, sem prejuízo ou penalidade de qualquer natureza. Se surgir alguma dúvida sobre a pesquisa, o(a) entrevistado(a) tem total liberdade de questionar o pesquisador, a qualquer momento, durante todo o período de realização da pesquisa. O pesquisador se compromete a informar os resultados da pesquisa através de e-mail e/ou pelo aplicativo *whatsapp*. O(a) participante receberá uma cópia deste termo, assinada pelo pesquisador.

Riscos inerentes à participação na pesquisa: os riscos são mínimos, existindo a possibilidade de desconforto ou constrangimento gerado ao ser feita alguma pergunta que você não queira responder. Se ocorrer tal fato, **será garantida a liberdade ao(à) entrevistado(a) de não responder a qualquer pergunta em qualquer momento da entrevista.**

Este estudo foi analisado e aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o registro CAAE 71828223.9.0000.0311. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, visando a garantir o bem-estar, a dignidade, os direitos e a segurança de participantes de pesquisa, bem como assegurando a participação do(a) pesquisador(a) sob os mesmos aspectos éticos.

Para mais informações sobre os direitos dos participantes de pesquisa, leia a **Cartilha dos Direitos dos Participantes de Pesquisa** elaborada pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), disponível no site:

http://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_antes_de_Pesquisa_2020.pdf.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____

abaixo assinado(a), concordo em participar do estudo descrito acima, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e **esclarecido(a)** sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, benefícios decorrentes de minha participação, bem como de que a minha participação não está condicionada a qualquer remuneração. Os mínimos riscos desta pesquisa estão claros para mim. Foi-me garantido que posso retirar meu **consentimento** a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade ou prejuízo financeiro. Informo que recebi uma via deste documento com todas as páginas rubricadas e assinadas por mim e pelo Pesquisador Responsável.

Ao assinar o consentimento, autorizo o uso da gravação da entrevista exclusivamente para a produção de dados da presente pesquisa.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 2023.

Nome: _____

E-mail: _____ Tel.: _____

Assinatura do(a) participante: _____

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

Declaro que obtive, de forma apropriada e voluntária, o Consentimento Livre e Esclarecido deste(a) participante para a participação neste estudo. Declaro ainda que me comprometo a cumprir todos os termos aqui descritos.

Nome: Rodrigo Rocha Lima

E-mail: rodrigorochalima3@gmail.com Tel.:(21)98586-1591

Assinatura do pesquisador: _____

APÊNDICE B
ROTEIRO DA ENTREVISTA

Qual é o teu nome?

Qual a tua data de nascimento?

Qual o teu gênero?

Dentre os grupos étnicos, em qual você se encaixa?

Qual é o teu estado civil?

Onde você mora?

Onde você cursou sua graduação em Educação Física? Em qual ano se formou?

Após a graduação, você cursou especialização, mestrado ou doutorado? Qual curso? Onde?

Tem outra formação além da Educação Física? Qual (is)?

Há quanto tempo atua como professor?

Há quanto tempo você atua na Prefeitura do Rio nesta matrícula?

Tem outra matrícula? Se sim, onde e há quanto tempo?

Em qual escola da 6ª CRE você trabalha no PEJA?

Em qual turno?

Há quanto tempo atua no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)?

Por qual motivo você ingressou no PEJA?

A EJA está incluída no PPP da escola?

Os objetivos da Educação Física no PEJA são os mesmos do Ensino Fundamental?

Você pode descrever como funcionam os Centros de Estudos voltados para professores de Educação Física do PEJA da 6ª CRE?

Em relação aos Centros de Estudos, a temática da Educação Física é discutida?

Quais entraves você percebe para a realização dos Centros de Estudos?

Quais são as suas expectativas em relação aos Centros de Estudos?

Os Centros de Estudos atualmente atendem às suas expectativas para que você atue na EJA?

O que você entende que é a formação continuada no PEJA?

Você tem sugestões para a formação continuada no PEJA?

Você gostaria de acrescentar algo que considera importante e que não tenha ficado esclarecido ou que não tenha sido abordado nesta entrevista?

ANEXOS

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

ANEXO II – AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

ANEXO I

PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Formação Continuada de Professores de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos

Pesquisador: RODRIGO ROCHA LIMA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 71828223.9.0000.0311

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.215.432

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa que busca investigar a formação continuada de professores de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da 6ª CRE, que ocorre através do Centro de Estudos (CE). A formação continuada é um tipo de formação que deve fazer com que os educadores melhorem sua prática, influenciando positivamente no desenvolvimento dos seus alunos. Deve-se considerar que o trabalho docente apresenta um determinado nível de complexidade, sendo importante ressaltar, neste contexto, a prática reflexiva dos professores durante o trabalho docente.

A pesquisa será desenvolvida nas unidades escolares da 6ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação), da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Nos bairros abrangidos pela 6ª CRE (Parque Anchieta, Ricardo de Albuquerque, Guadalupe, Fazenda Botafogo, Coelho Neto, Pavuna). Nestas localidades existem 8 escolas que oferecem o PEJA, sendo que 6 delas possuem professores de Educação Física lecionando a disciplina. Participarão da pesquisa todos os professores de Educação Física das escolas que oferecem o PEJA na 6ª CRE. O convite para participarem da, totalizando 12 professores. A metodologia adotada será do tipo qualitativa, através de entrevistas presenciais utilizando um roteiro semiestruturado elaborado pelo próprio autor, que, posteriormente, serão transcritas para análise de seus conteúdos.

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL **CEP:** 23.897-000
UF: RJ **Município:** SEROPEDICA
Telefone: (21)2681-4749 **E-mail:** eticacep@ufrrj.br

Continuação do Parecer: 6.215.432

Desfecho Primário:

O que se espera encontrar ao final da pesquisa é uma caracterização de como os CE's ocorrem atualmente. Almeja-se, também, identificar as necessidades de mudanças ou manutenção neste espaço de formação continuada para que ele atenda às necessidades dos professores de Educação Física atuantes no PEJA e impactem na sua prática profissional.

Crterios de inclusao e exclusao:

Serão incluídos na pesquisa os Professores de Educação Física que atuam nas escolas da 6ª Coordenadoria Regional de Educação da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro que lecionam na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Objetivo da Pesquisa:

O proponente descreve como objetivos:

Objetivo geral/primário:

Investigar a formação continuada de professores de Educação Física da EJA no PEJA da 6ª CRE.

Objetivos específicos/secundários:

(1) Descrever como acontecem os Centros de Estudos dos quais participam os professores de Educação Física do PEJA da 6ª CRE; (2) Identificar as dificuldades apontadas pelos professores de Educação Física do PEJA da 6ª CRE nos Centros de Estudos; (3) Apontar as expectativas dos professores de Educação Física do PEJA da 6ª CRE em relação Centros de Estudos; (4) Analisar se os Centros de Estudos atendem às expectativas dos professores de Educação Física para atuarem no PEJA da 6ª CRE e (5) Elaborar material pedagógico que contribua no processo de formação continuada dos professores de Educação Física que atuam ou pretendem atuar na EJA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo o pesquisador, os benefícios da investigação envolvem a descrição da formação dos professores de educação física do PEJA, por meio da análise dos centros de estudo, e, também, os aspectos relevantes que nela ocorrem, para que haja uma maior conexão entre os centros de estudos e as expectativas dos professores, numa tentativa de melhorar a

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar

Bairro: ZONA RURAL

CEP: 23.897-000

UF: RJ

Município: SEROPEDICA

Telefone: (21)2681-4749

E-mail: eticacep@ufrj.br

formação continuada e a qualidade da educação.

O pesquisador aponta riscos mínimos para a realização da investigação, existindo a possibilidade de desconforto ou constrangimento gerado ao ser feita alguma pergunta que o entrevistado não queira responder. Se ocorrer tal fato, será garantida a liberdade ao entrevistado de não responder a qualquer pergunta em qualquer momento da entrevista.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de protocolo original de pesquisa, que tem como equipe de pesquisa: RICARDO RUFFONI

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos apresentados no protocolo de pesquisa pelo(a) proponente não possuem pendência, segundo as normas vigentes.

Recomendações:

Recomenda-se que o pesquisador acompanhe a tramitação do projeto de pesquisa na Plataforma Brasil com regularidade, atentando-se às diferentes fases do processo e seus prazos:

- a) quando da aprovação, o pesquisador deverá submeter relatórios parciais a cada semestre;
- b) quando da necessidade de emendas ou notificações no projeto, consultar a Norma Operacional 001/2013 - Procedimentos para Submissão e Tramitação de Projetos.
- c) quando da finalização do projeto, submeter relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A adequação à RESOLUÇÃO Nº 466 de 12 de dezembro de 2012, foi plenamente atendida pelo(a) pesquisador(a).

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL **CEP:** 23.897-000
UF: RJ **Município:** SEROPEDICA
Telefone: (21)2681-4749 **E-mail:** eticacep@ufrj.br

UNIVERSIDADE FEDERAL
RURAL DO RIO DE JANEIRO
(UFRRJ)



Continuação do Parecer: 6.215.432

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2079447.pdf	28/07/2023 18:45:49		Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	Carta_Anuencia.pdf	28/07/2023 18:45:24	RODRIGO ROCHA LIMA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	A_formacao_continuada_de_professores_de_educacao_fisica_na_educacao_de_jovens_e_adultos.doc	27/07/2023 12:11:43	RODRIGO ROCHA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	27/07/2023 08:39:05	RODRIGO ROCHA LIMA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto_Assinada.pdf	18/07/2023 19:02:29	RODRIGO ROCHA LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SEROPEDICA, 02 de Agosto de 2023

Assinado por:
Valeria Nascimento Lebeis Pires
(Coordenador(a))

Endereço: BR 465, KM 7, Zona Rural, Biblioteca Central, 2º andar
Bairro: ZONA RURAL **CEP:** 23.897-000
UF: RJ **Município:** SEROPEDICA
Telefone: (21)2681-4749 **E-mail:** eticacep@ufrj.br

ANEXO II

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA



PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO
Secretaria Municipal de Educação
Subsecretaria de Ensino

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICA

Ao Coordenador da 6ª CRE,

Autorizamos a realização do Projeto de Pesquisa Acadêmica de **Rodrigo Rocha Lima**, mestrando do programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, denominado **"A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS"**, processo **SME-PRO-2023/29731**, de acordo com o Parecer Favorável do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ e da E/SUBE/GEJA.

O objetivo da pesquisa é "investigar a formação continuada de professores de Educação Física da EJA no PEJA da 6ª CRE." Os locais em que a proposta de pesquisa registra são: Escolas da 6ª CRE que oferecem o PEJA (E.M. Antenor Nascentes; E.M. Alexandre Farah; E.M. Rose Klabin; E.M. Charles Anderson Weaver; E.M. Comandante Arnaldo Varella; E.M. Deputado Hilton Gama; CIEP Antônio Candela Filho; CEJA Acari, desenvolver uma proposta pedagógica a fim de favorecer o foco e a concentração dos educandos do ensino fundamental II, a partir do estudo dos gêneros textuais aliados às tecnologias digitais".

O público-alvo são professores de Educação Física das escolas que oferecem o PEJA na 6ª CRE.

O pesquisador realizará entrevista semiestruturado com o público-alvo supracitado, desde que preenchidos, em acordo, os termos de consentimento que integram este processo.

O pesquisador se compromete a respeitar a rotina da Unidade Escolar e a divulgar os resultados a Subsecretaria de Ensino, conforme a Portaria E/SUBE nº 7/2022.

A pesquisa terá validade até março de 2024.

Este documento deverá ser entregue na Sede da 6ª CRE.

Rio de Janeiro, 10 de agosto de 2023.

THATIANA DE SANT'ANNA GONÇALVES
ASSISTENTE II – E/SUBE
MATR. 259.844-9

Rua Afonso Cavalcanti, n° 455 – sala 412 – Rl. I – CASS Cidade Nova – Rio de Janeiro – RJ 20211-110
Telefone: (21) 2976-2296 e-mail: convênios.pesquisas@rioeduca.net



Assinado com senha por THATIANA DE SANT ANNA GONCALVES - 10/08/2023 às 10:35:01.
Documento Nº: 3172166.24273232-4653 - consulta à autenticidade em
<https://acesso.processo.nio/sigaex/publico/app/autenticar?n=3172166.24273232-4653>



SIGA