

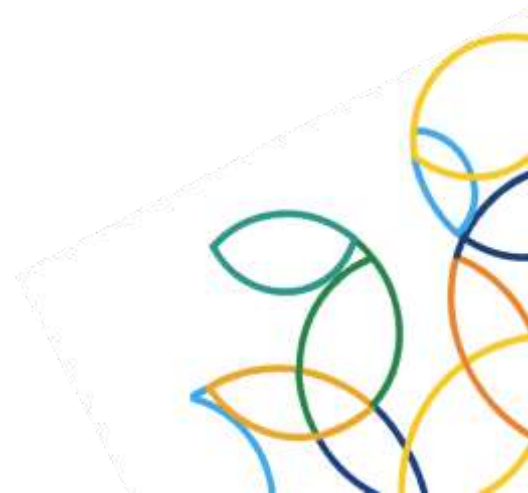


UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL

BRUNO LUIZ DA SILVA MENEZES

**REV(EJA). OUTRO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO
DE JOVENS E ADULTOS: UMA POSSIBILIDADE DE AÇÃO NA EJA A PARTIR DE
METODOLOGIAS INOVADORAS**

SEROPÉDICA
2026





BRUNO LUIZ DA SILVA MENEZES

REV(EJA). OUTRO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO DE JOVENS E
ADULTOS: UMA POSSIBILIDADE DE AÇÃO NA EJA A
PARTIR DE METODOLOGIAS INOVADORAS

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Física, Área de concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Dr. Felipe Lameu dos Santos.

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

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

M541r

Menezes, Bruno Luiz da Silva , 1991-
Rev(EJA) Outro olhar para a Educação Física Escolar
no Ensino de Jovens e Adultos: uma possibilidade de
ação na EJA a partir de Metodologias Inovadoras. /
Bruno Luiz da Silva Menezes. - Seropédica, 2026.
116 f.

Orientador: Felipe Lameu dos Santos.
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Mestrado Profissional
em Educação Física em Rede Nacional - ProEF, 2026.

1. Educação de jovens e adultos . 2. Metodologias
inovadoras. 3. Circulos de cultura . 4. Planejamento
participativo . I. Santos, Felipe Lameu dos , 1989-,
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Mestrado Profissional em Educação
Física em Rede Nacional - ProEF III. Título.

É permitida a cópia parcial ou total desta TFC/Dissertação/Tese, desde que seja citada a
fonte

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

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA (PROEF)

BRUNO LUIZ DA SILVA MENEZES

**REV(EJA). OUTRO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO DE JOVENS E
ADULTOS: UMA POSSIBILIDADE DE AÇÃO NA EJA A
PARTIR DE METODOLOGIAS INOVADORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação Física, Área de concentração: Educação Física Escolar.

Dissertação aprovada em 23 de Fevereiro de 2026.

BANCA EXAMINADORA:

Felipe Lameu Dos Santos - Orientador – UFRRJ

Amparo Villa Cupollilo - Membro interno – UFRRJ

Lidiane Picoli Lima - Membro externo – IFES

A Deus, pela misericórdia, por sustentar cada
passo da minha caminhada e por abençoar com
a realização deste sonho.

Ào meu amor, minha companheira, Dandara, e
aos meus filhos amados, Davi e Daniel, que
são meus alicerces, minha força e a razão de
todos os meus esforços.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida, pela força e pela sabedoria concedidas ao longo desta caminhada, permitindo que eu superasse todos os desafios e chegasse até aqui.

À minha esposa, Dandara, pelo amor, companheirismo, paciência e apoio incondicional em todos os momentos. Aos meus filhos, Davi e Daniel, que são minha maior motivação e inspiração diária.

Ao meu orientador e amigo Felipe Lameu dos Santos, por me resgatar na educação, por acreditar em mim e por me conduzir com generosidade, paciência e sabedoria nesta jornada acadêmica. Sua confiança e orientação foram fundamentais para minha formação e para a realização deste trabalho. É uma honra imensa ser orientado por você.

À minha eterna professora Amparo Villa Cupolillo, por quem tenho profunda admiração e carinho, por tudo o que fez e continua fazendo pela Educação Física Escolar e pela formação de tantos professores. Sua trajetória e sua existência seguem inspirando caminhos.

À Lidiane Picoli Lima, pela amizade construída, pelas importantes contribuições, pelo diálogo acadêmico e pela colaboração na construção deste trabalho. Sua trajetória é exemplo e seu amor pela Educação Física nos motiva.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), pelos ensinamentos, reflexões e contribuições fundamentais para minha formação acadêmica e profissional.

Aos sensacionais colegas da minha turma do PROEF/UFRRJ, pela amizade, união, troca de experiências e apoio durante todo esse percurso. Vocês tornaram essa caminhada mais leve e significativa, fazendo com que todo sacrifício valesse a pena. Vocês são os melhores.

A todos vocês que, de alguma forma, contribuíram para minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, minha sincera gratidão.

RESUMO

MENEZES, Bruno Luiz da Silva Menezes. **REV(EJA). OUTRO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS:** Uma possibilidade de ação na EJA a partir de Metodologias Inovadoras. 2026. 116p. Dissertação (Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) - Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2026.

A Educação de Jovens e Adultos é uma conquista educacional formalizada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 para um público que não teve condições de concluir os estudos na modalidade formal de ensino durante a idade escolar prevista. Porém, o que observamos é que na Educação de Jovens e Adultos os índices de afastamentos e abandono são alarmantes. Sendo a Educação Física também um componente curricular obrigatório dessa modalidade de ensino, é necessária uma visão clara dos seus professores a respeito da ocorrência desse problema social, para que, além de cumprir com a determinação legal de estimular a permanência desse público na escola, seja pensada, conversada e levada em consideração também a sua realidade social e o meio no qual estão inseridos, para que ao desenvolverem junto a esses alunos as aulas, que essas façam sentido e sejam significativas. O presente estudo buscou compreender, em profundidade, as possibilidades e os desafios do Planejamento Participativo e dos Círculos de Cultura nas aulas de Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos. A presente pesquisa é caracterizada como uma pesquisa participativa, na qual em posse da base teórica e com o recurso educacional, foram realizadas intervenções visando atuar nos aspectos qualitativos relatados pelos indivíduos alvo do estudo. Foi usado como instrumento de pesquisa para coleta de dados o grupo focal e utilizamos a técnica da Hermenêutica Dialética para analisar os dados encontrados. Esse estudo apresenta aos professores possibilidades pedagógicas para aulas de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, com uma intervenção que vise diminuir o afastamento entre as aulas e a realidade dos alunos, trazendo-os como protagonismo de seu processo educacional, diminuindo, assim, o quadro de evasão escolar.

Palavras-chave: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO FÍSICA, METODOLOGIAS ATIVAS, PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO.

RESUMEN

MENEZES, Bruno Luiz da Silva Menezes. **REV(EJA). OTRA MIRADA HACIA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN LA ENSEÑANZA DE JÓVENES Y ADULTOS:** Una posibilidad de acción en la EJA a partir de Metodologías Innovadoras. 2026. 116 hojas. Disertación (Programa de Maestría Profesional en Educación Física en Red Nacional) - Instituto de Educación, Universidad Federal Rural de Río de Janeiro, Seropédica, 2026

La Educación de Jóvenes y Adultos es una conquista educativa formalizada en la Constitución Federal de 1988 y en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional nº 9394/96, destinada a un público que no tuvo condiciones de concluir sus estudios en la modalidad formal de enseñanza durante la edad escolar prevista. Sin embargo, lo que observamos es que en la Educación de Jóvenes y Adultos los índices de alejamiento y abandono escolar son alarmantes. Siendo la Educación Física también un componente curricular obligatorio de esta modalidad de enseñanza, es necesaria una visión clara por parte de sus docentes respecto a la ocurrencia de este problema social, para que, además de cumplir con la determinación legal de estimular la permanencia de este público en la escuela, se piense, se dialogue y se tenga en cuenta también su realidad social y el contexto en el cual están insertos, de modo que, al desarrollar junto a estos estudiantes las clases, estas tengan sentido y sean significativas. El presente estudio pretende presentar a los profesores de Educación Física posibilidades pedagógicas para las clases de Educación Física en la Educación de Jóvenes y Adultos, mediante una intervención que busque disminuir la distancia entre las clases y la realidad de los estudiantes, colocándolos como protagonistas de su proceso educativo y disminuyendo, así, el cuadro de evasión escolar. La presente investigación se caracteriza como una investigación participativa, en la cual, con base en el marco teórico y con el recurso educativo, se realizarán intervenciones orientadas a actuar sobre los aspectos cualitativos relatados por los individuos objeto del estudio. Utilizaremos como instrumento de recolección de datos el grupo focal y emplearemos la técnica de la Hermenéutica Dialéctica para analizar los datos encontrados. Como resultado de la investigación participativa, se espera que logremos presentar a los docentes aportes para clases más democráticas, estimulando así la participación activa de los educandos.

Palabras clave: EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS, EDUCACIÓN FÍSICA, METODOLOGÍAS ACTIVAS, PLANIFICACIÓN PARTICIPATIVA.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.1 O Problema	8
1.2 Objetivo	10
1.2.1 Geral	10
1.2.2 Objetivos Específicos	10
1.3 Justificativa	10
1.4 Recurso Educacional	13
CAPÍTULO I	16
2 CAPÍTULO I	18
2.1 Referencial Teórico	18
2.1.1 Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos.....	17
2.1.2 Formação de Professores na Educação de Jovens e Adultos.....	18
2.2 Planejamento Participativo	21
2.2.1 Planejamento Participativo na Educação Física Escolar	22
2.3 Círculos de Cultura	23
CAPÍTULO II.....	28
3 CAPÍTULO II.....	30
3.1 Metodologia	30
3.1.1 Modelo de Estudo	28
3.2 Participantes	28
3.3 Procedimentos e Instrumentos da Pesquisa.....	29
CAPÍTULO III.....	37
4 CAPÍTULO III.....	39
4.1 Sequência Didática	39
4.2 Aula 1 - Explicando o Planejamento Participativo e os Círculos de Cultura na Educação Física da EJA	36
4.2.1 Introdução.....	36
4.2.2 Desenvolvimento da Aula	37
4.2.3 Considerações sobre a Aula.....	41
4.3 Aula 2 - A Construção Coletiva do Currículo: Investigação e Escolhas Temáticas nos Círculos de Cultura da EJA.....	42
4.3.1 Introdução.....	42
4.3.2 Desenvolvimento da Aula	42
4.3.3 Dinâmicas de Participação e Transformações Observadas	49
4.4 Aula 3 (Prática) Entre o Espetáculo e o Social: Vivenciando o Basquetebol e o Futebol em uma Perspectiva Crítica na EJA	52
4.4.1 Introdução.....	52
4.4.2 Desenvolvimento da Aula	53
4.4.2.1 Vivências Práticas: Do Espetáculo à Transformação	55

4.4.2.2 Reflexão Final e Participação dos Estudantes	58
4.5 Aula 4 - Avaliação Coletiva Medida Pelo Portfólio: Reflexão, Diálogo e Participação	59
CAPÍTULO IV	68
5 CAPÍTULO IV	70
5.1 Introdução.....	70
5.2 Dinâmica	68
5.3 Análise dos Dados do Grupo Focal à Luz da Ermenêutica Dialética	72
5.3.1 Contexto Socio-Histórico	73
5.3.2 Categorias Analíticas Prévias.....	75
5.3.2.1 Percepções sobre as Mudanças na Formatação das Aulas.....	75
5.3.2.2 Avaliação das Metodologias Utilizadas pelos Professores	78
5.3.2.3 Inclusão da Opinião dos Alunos e Participação	80
5.3.2.4 Impacto nas Relações com a Escola e Afastamento Escolar	82
5.4 Categorias Impíricas Emergentes.....	83
5.4.1 Interesse e Motivação.....	84
5.4.2 Participação e Engajamento.....	86
5.4.3 Afastamentos e Abandono	87
5.4.4 Utilidade da Educação Física	89
5.4.5 Relação com a Pedagogia Participativa	91
5.4.6 "Aula Leve e Divertida"	92
5.4.7 "Professor que dá Dever Demais"	94
5.4.8 "Escola como Local de Convívio Social"	96
5.4.9 "Repercussão Fora da Escola"	98
5.5 Análise Final do Grupo Focal	99
6 CONCLUSÕES	105
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICES.....	113
APÊNDICE 1.....	109

1 INTRODUÇÃO

1.1 O Problema

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma conquista educacional formalizada na Constituição Federal (CF) de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 (Brasil, 1996) para um público que não teve condições de concluir os estudos na modalidade formal de ensino durante a idade escolar prevista.

O Art. 37 da LDBEN (Lei nº 9.394/96), diz que a educação de jovens e adultos será destinada àqueles 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). Em seu § 1º o texto normatiza que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Brasil, 1996)

Sales e Paiva (2014) mostram que, mesmo sendo um direito, a realidade que a Educação de Jovens e Adultos experimentava era bem diferente, havendo uma lentidão nos investimentos públicos para essa modalidade de ensino, conseguindo melhorar esse quadro apenas nos anos 2000 por meio da inclusão da EJA no FUNDEB.

No Brasil, nos anos de 1990, o Estado brasileiro descumpriu as determinações legais de prover financiamento para a EJA ao excluí-la do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) com a justificativa de que os sujeitos não estavam devidamente contados e quantificados. Após substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2006, e com sua progressiva institucionalização, pode-se dizer que o país deu um importante passo para a garantia do direito à EJA (Sales e Paiva, 2014. p. 8.).

Mais adiante, em seu § 2º, o texto da lei diz que o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (Brasil, 1996). O estímulo à permanência desses educandos nessa modalidade de ensino tem sido alvo de reflexão por vários pesquisadores (Haddad, 2007; Di Pierro, 2010; Carvalho, 2009), e como podemos observar, essa ação é prevista em lei, constituindo um direito desse público.

Porém, o que observamos é que na Educação de Jovens e Adultos os índices de afastamentos e abandono são alarmantes. Como constata Da Silva et al. (2019), no início do ano letivo, tem-se um número representativo de matriculados e, com o passar do tempo, a

frequência passa a ter uma queda significativa. Isso nos faz perceber que a previsão legal de estímulo e permanência desses educandos na escola não vem sendo cumpridas de maneira efetiva por vários fatores.

Costa et al. (2020) nos mostram alguns fatores que colaboram para o alto índice de abandono escolar, são eles: gravidez precoce, necessidade de complementação na renda familiar, desestruturação familiar, defasagem (serie/idade), metodologia do professor, dentre outros. Corroborando com essa afirmação, Costa e Silva (2018) trazem à luz a atuação de Educadores dessa modalidade de ensino com práticas pedagógicas fora da realidade desses alunos, pouco interessantes e que desestimulam a permanência desse público nas aulas, contribuindo assim, junto aos outros aspectos já citados, para sua evasão escolar.

Para Carvalho e Camargo (2019), uma possível explicação para essas aulas não dialogarem com a realidade dos alunos da EJA é que essa modalidade ensino não é pauta frequente nos currículos de formação de inicial e continuada e, ainda segundo as autoras, a consequência disso é o despreparo dos futuros professores para atuarem com essa modalidade de ensino.

Segundo Freire (1989) a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Por isso, não podemos conceber uma educação na qual não seja levada em consideração a realidade vivida pelo aluno, aos custos dessa educação estar fadada ao fracasso. Ainda segundo Freire (2002) percebe-se a importância do ouvir no processo educacional e também a importância de trazer o educando para o protagonismo desse processo.

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles (Freire, 2002, p. 127).

Nesse sentido, pode-se destacar como um aliado muito importante na busca de uma participação efetiva dos alunos nas decisões sobre o seu processo educacional o Planejamento Participativo. Gandin (1988) ao descrever o Planejamento Participativo afirma que ele é um processo no qual as pessoas realmente se envolvem, pois estão diretamente ligadas às decisões, aos rumos da escola e os diversos saberes são valorizados, fazendo com que cada pessoa se sinta construtora do processo.

Segundo Maldonado & Neira (2022) o Planejamento Participativo possibilita aos professores uma prática pedagógica que busca valores democráticos, opondo-se a educação bancária e respeitando o conhecimento dos educandos. Essa aproximação faz com que o aluno se torne ativo nas decisões sobre seu processo de ensino, trazendo consigo o sentimento de

pertencimento, podendo aumentar a participação nas aulas.

Sendo a Educação Física também um componente curricular obrigatório na EJA, é necessária uma visão clara dos seus professores a respeito da ocorrência desse problema social, para que, além de cumprir com a determinação legal de estimular a permanência desse público na escola, seja pensada, conversada e levada em consideração também a sua realidade social e o meio no qual estão inseridos, para que ao desenvolverem junto a esses alunos as aulas, essas façam sentido e sejam significativas para os educandos.

Dessa forma, o presente estudo pretende apresentar aos professores de Educação Física possibilidades pedagógicas para aulas de Educação Física na EJA, com uma intervenção que vise diminuir o afastamento entre as aulas e a realidade dos alunos dessa modalidade de ensino, trazendo-os como protagonismo de seu processo educacional e diminuindo o quadro de evasão escolar.

É importante destacar que a proposta apresentada neste estudo não é uma fórmula ou modelo pedagógico para ser reproduzido de maneira padronizada em diferentes contextos escolares. Trata-se de uma experiência construída a partir de uma realidade específica, com sujeitos singulares, marcada por condições sociais, culturais e institucionais próprias. Nesse sentido, o que se apresenta aqui é uma possibilidade de ação pedagógica, que pode inspirar outros professores de Educação Física a refletirem sobre suas práticas e a buscarem caminhos que dialoguem com as realidades de seus alunos. Cabe a cada docente, a partir de sua experiência profissional, reinterpretar, adaptar e ressignificar as ideias aqui discutidas, considerando as especificidades de sua escola, de seus estudantes e do território em que atua.

1.2 Objetivo

1.2.1 Geral:

Compreender, em profundidade, as possibilidades e os desafios do Planejamento Participativo e dos Círculos de Cultura nas aulas de Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos.

1.2.2 Objetivos específicos:

- 1- Investigar como a metodologia utilizada nas aulas de Educação Física interferiu na participação dos estudantes e nas situações de abandono escolar na EJA;
- 2- Analisar a percepção dos alunos sobre as aulas de Educação Física desenvolvidas a partir da proposta participativa implementada durante a intervenção;
- 3- Compreender as contribuições do planejamento participativo e dos Círculos de Cultura para a construção de uma prática pedagógica crítica e dialógica na EJA.

1.3 Justificativa

Sabemos que a Educação Física é componente curricular obrigatório na Educação Básica. Podemos observar que na LDBEN nº 9394/1996 (Brasil, 1996) o texto traz essa obrigatoriedade quando, no parágrafo 3º do artigo 26 determina: A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (Brasil, 1996). Essa questão legal é determinante para a propagação de sua prática, visto que fortaleceu a Educação Física nas escolas como mais uma ferramenta para sua legitimação.

Além da questão legal, é muito comum, ao perguntarmos aos alunos em geral sobre qual disciplina escolar ou qual professor eles mais gostam e com quem têm afinidade, que a resposta "Educação Física" seja a mais mencionada, em sua esmagadora maioria, quando comparada às outras disciplinas.

Podemos observar que o trabalho de Darido (2004) traz essa constatação quando apresenta um estudo realizado com alunos da 5ª e 7ª séries do Ensino Fundamental (atual 6º e 8º anos) e 1º ano do Ensino Médio apontou que a matéria favorita dos alunos é a Educação Física, com quase metade das indicações (Darido, 2004).

Outro estudo, realizado com 1.084 alunos da rede estadual de Petrópolis, Rio de Janeiro, constatou a satisfação de 78,2% (90,9% do sexo masculino e 69,9% do feminino) dos alunos em relação à Educação Física (Brandolin; Koslinski; Soares, 2015).

Porém, segundo Darido, Gonzáles e Ginciene (2018) percebe-se também que, mesmo a Educação Física sendo muito bem quista pelos alunos, os professores de Educação Física escolar vêm enfrentando problemas em relação ao afastamento dos estudantes das aulas, seja pelo não envolvimento quando estão presentes ou diretamente por que não comparecem no dia da aula.

Essa questão pode parecer simples, mas abarca uma gama de situações que merecem análise. Primeiramente é interessante trazer para a discussão os estudos de Valter Bracht que pesquisam sobre a legitimidade da Educação Física nos ambientes escolares. Ele argumenta que a Educação Física tem enfrentado desafios para ser reconhecida como uma área de conhecimento legítima dentro do currículo escolar. A sua legitimidade, segundo Bracht, está intrinsecamente ligada à capacidade da disciplina em responder às demandas sociais e educacionais, além da sua capacidade de adaptação a educação nos dias de hoje (Bracht, 2019).

Para Bracht, a Educação Física deve ir além de apenas levar os alunos a praticarem atividades físicas, mas também abordar junto a eles uma perspectiva crítica que explore conhecimentos sobre o corpo, sobre tematizações da cultura corporal de movimento e das

variáveis sociais ligadas a elas (Bracht, 2019).

A justificativa da necessidade e da presença da Educação Física no currículo escolar não poderia mais se ancorar na natureza, ou seja, numa necessidade ditada pela natureza. O discurso precisa justificar a sua presença a partir do significado que o conhecimento (os saberes) de que ela trata tem no âmbito da nossa cultura: uma produção cultural tão relevante para a formação das pessoas, para o exercício da cidadania, que caberia à escola (e à Educação Física) a responsabilidade de dar a ela acesso de forma sistemática e crítica (Bracht, 2019, p138).

Ainda segundo Bracht (2019), para que a Educação Física possa conquistar legitimidade, ela precisa ser entendida como uma prática cultural e educativa que contribui para o desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, seria possível trazer luz a Educação Física como um componente essencial da formação escolar, sendo bem vista pela comunidade escolar e seus componentes.

Passou-se a defender que a função da Educação Física não mais estava limitada à dimensão física, mas sim, deveria pensar sua intervenção sobre o homem como um todo, daí ter se disseminado no discurso legitimador a noção de que o papel da Educação Física é a formação integral do ser humano, nos seus aspectos bio-psicossociais (Bracht, 2019, p133).

Nesse processo de investigação da legitimidade da Educação Física, podemos questionar também a formação dos professores de Educação Física e sua relação com as atividades desenvolvidas nas escolas. Se a busca é por uma Educação Física que contribua para o desenvolvimento integral, crítico e reflexivo dos estudantes, a formação crítica e reflexiva dos professores seria ponto de partida desse processo. Podendo assim os professores estarem preparados para abordar questões complexas e interdisciplinares no ambiente escolar.

Outro aspecto importante a ser observado é a relação de como o professor tem desempenhado sua função docente e como esse conteúdo é apresentado ao aluno, assim como se a participação desse aluno nas aulas é estimulada. Segundo Jang et al. (2012), as vivências motoras e afetivas percebidas pelos estudantes durante as aulas sofrem influência da atuação do professor e de sua maneira de interagir e apresentar os conteúdos.

Ainda segundo Darido, Gonzáles e Ginciene (2018) há a necessidade de um trabalho didático-pedagógico consistente para o efeito de amenização do afastamento dos alunos. Nesse sentido temos uma gama de Metodologias que vem sendo aplicadas e estão sendo analisadas obtendo resultados muito interessantes. Esses autores mostram que pesquisas publicadas nos últimos anos, de experiências realizadas no Brasil sobre conteúdos não tradicionais ou formas inovadoras de tratar velhos temas apontam para essa situação de um maior interesse dos alunos nas aulas e melhora de sua participação, revertendo as situações de indisciplina e afastamentos. Exemplos que caminham nesse sentido, recentemente foram

publicados em forma de dossiê temático da Revista Temas em Educação Física Escolar (Bravalheri e De Almeida, 2021; Lettnin, Aguilera, Dewes e Souza, 2021; Lima, Franco, Marques Filho e Lima, 2021; Martins e Martins, 2021; Oliveira, Antunes Junior, Senra e Dutra, 2021; Queiroz e Queiroz, 2021; Tomaz, Cerqueira e Ponciano, 2021).

Seguindo na direção das ações inovadoras pode-se destacar também intervenções muito interessantes que tiveram como intuito trazer o aluno para uma participação efetiva nas aulas e sua ação na construção do seu processo educativo. Maldonado e Neira (2022) em sua revisão bibliográfica apresentam alguns desses trabalhos bem sucedidos que utilizaram o Planejamento Participativo como método.

Outros autores também mostram que o Planejamento Participativo é uma opção viável e tem desenvolvido ações que promoveram uma maior participação dos alunos no processo de elaboração do processo educacional dentro de suas respectivas realidades, dividindo assim as responsabilidades e dando voz aos educandos, as suas necessidades, interesses e saberes culturalmente constituídos. (Da Cruz, 2024; Gomes, 2024; Ribeiro, 2020; Santos, 2024; Vilete, 2020.) Esses inclusive são exemplos de trabalhos desenvolvidos com a temática do Planejamento Participativo dentro do Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF).

No entanto, é fundamental reconhecer que os processos de afastamento e abandono escolar na Educação de Jovens e Adultos não podem ser explicados apenas a partir da atuação docente ou das metodologias empregadas nas aulas. A EJA é um fenômeno complexo, atravessado por diversas questões estruturais, socioeconômicas, jornadas extensas de trabalho, responsabilidades familiares, dificuldades de transporte, políticas públicas ineficientes e limitações da própria escola (Costa et al., 2020). Nesse sentido, a metodologia de ensino apresentada não pode ser tratada como a única variável capaz de intervir sobre essa realidade. Ainda assim, ela se apresenta como uma ferramenta possível e estratégica de ação pedagógica, onde o professor pode agir e é nesse espaço de atuação que este estudo se insere, ao propor uma abordagem metodológica que busque, dentro dessas limitações, aproximar as aulas da realidade dos estudantes, fortalecer sua participação e contribuir para a construção de experiências escolares mais significativas na EJA.

1.4 Recurso Educacional

Como Recurso Educacional foi realizada uma sequência didática. Uma sequência didática é uma organização das atividades educacionais, pensadas e planejadas para desenvolver a aprendizagem de determinado conteúdo de maneira progressiva. Segundo Zabala (1998), dessa maneira o professor consegue organizar o ensino por etapas, de forma sistemática, dando suporte a construção do conhecimento pelos alunos, de maneira

progressiva, ao longo do tempo. A sequência didática possui etapas como o diagnóstico das competências e habilidades que os estudantes já tem, o desenvolvimento das atividades planejadas de maneira progressiva e uma avaliação que verifica se o objetivo foi alcançado e ocorreu a aprendizagem do conteúdo por parte do aluno.

A sequência didática teve a duração de cinco aulas, realizadas em encontros semanais com a turma. Cada aula contou com dois tempos de quarenta minutos e ocorreu no período noturno. Considerando que o período letivo na EJA tem a duração de seis meses, um tempo de intervenção de cinco aulas parece adequado para as ações previstas.

A sequência didática tem como objetivo garantir que a aprendizagem seja realizada de maneira significativa, de maneira que em cada etapa desenvolvida consiga-se fazer relação entre os conteúdos explorados com o todo. Ainda segundo Cabral (2017), a sequência deve ser flexível para que seja possível adaptar a realidade do aluno, mas possuir uma estrutura que garanta a continuidade e a progressão do aprendizado. Dessa maneira, os professores conseguem mediar o processo de maneira mais eficiente, utilizando recursos e estratégias diversificados para facilitar a compreensão e aplicação dos conteúdos trabalhados.

Ainda nesse processo de construção de um Recurso Educacional, essa sequência didática foi ampliada e transformada em um eBook. O intuito dessa ação é possibilitar uma fácil distribuição e acesso ao recurso educacional desenvolvido, pois o formato digital é um facilitador desse processo, além de ter maior praticidade de armazenamento e transporte, se tornando mais uma ferramenta didática para os professores de Educação Física Escolar.

Além disso, o eBook contém em sua estrutura um visual diferenciado e muitas vezes mais atraente quando comparado aos livros físicos. Isso acontece pois muitas vezes o Ebook possui recursos interativos, imagens com movimento e links que enriquecem as propostas de intervenção e facilitam o diálogo junto ao leitor, deixando-o mais atraído. Vale lembrar que um ebook não é simplesmente digitalizar um livro, isso faria com que uma simples impressão mantivesse todas as características físicas e estruturais de um livro. Segundo Azevedo (2012) é preciso manter algumas características para que seja criado um ebook.

Para ser considerado um ebook é preciso que sejam tidos em consideração alguns pontos importantes no que diz respeito ao aspecto estético, gráfico e organizacional, ou seja, o tipo de letra deve ser o mais adequado, a quantidade do texto deve ser mais distribuída entre as páginas, o uso de cores e os contrastes obedecem a critérios específicos, para além da possibilidade de utilização de recursos multimídia como sons, gráficos e vídeos e alguns deles até mesmo a interatividade através de exercícios, quizzes e jogos (Azevedo, 2012, p26)

A sequência didática foi construída utilizando como modelo o planejamento participativo. Seu desenvolvimento foi junto aos alunos da modalidade de ensino da Educação

de Joven e Adultos (EJA), da rede municipal de ensino de São João da Barra. O objetivo dessa sequência didática foi contribuir para a diminuição dos afastamentos e da evasão escolar na EJA, assim como aumentar o interesse dos alunos nas aulas de Educação Física.

Diferentemente de um modelo tradicional de sequência didática, o e-book fruto deste trabalho configura-se como um recurso educacional que documenta e compartilha uma experiência concreta de aulas de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA), construída por meio do planejamento participativo e dos círculos de cultura. Assim, mais do que apresentar atividades ou unidades de conhecimento isoladas, o e-book evidencia o processo formativo vivido, destacando as etapas do planejamento participativo e dos círculos de cultura, seus fundamentos teóricos e metodológicos, os desafios enfrentados, bem como o diagnóstico e a leitura da realidade dos sujeitos envolvidos. O foco do e-book, portanto, não está em prescrever um roteiro de aulas a ser replicado, mas em oferecer um exemplo situado e reflexivo de como a docência em Educação Física pode ser construída de forma coletiva, dialógica e crítica no contexto da EJA, valorizando as vozes, os saberes e as vivências dos estudantes.

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA, PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO E CÍRCULOS DE CULTURA

CAPÍTULO I: Referencial Teórico: fundamentos da Educação Física na EJA, planejamento participativo e círculos de cultura

RESUMO

O capítulo apresenta o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, abordando a Educação Física no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a formação docente nessa modalidade e as contribuições do planejamento participativo e dos círculos de cultura. Inicialmente, discute-se a EJA como uma modalidade historicamente marcada por desigualdades, sendo muitas vezes tratada como educação de “segunda classe”, o que impacta diretamente o engajamento dos estudantes. No campo da Educação Física, destacam-se desafios como a facultatividade prevista em lei, a predominância de práticas teóricas e a visão reducionista da disciplina, frequentemente associada apenas à recreação ou ao condicionamento físico. Em seguida, o capítulo analisa a formação de professores, evidenciando lacunas na formação inicial e continuada, com pouca ênfase nas especificidades da EJA, o que contribui para práticas pedagógicas descontextualizadas e pouco significativas. Como alternativa, apresenta-se o planejamento participativo, entendido como uma abordagem democrática que valoriza a participação dos estudantes na construção do processo educativo, promovendo maior engajamento e sentimento de pertencimento. Por fim, são discutidos os círculos de cultura, inspirados na pedagogia freireana, como espaços de diálogo, problematização e construção coletiva do conhecimento, com potencial emancipador. Conclui-se que a articulação dessas abordagens possibilita uma Educação Física mais crítica, inclusiva e alinhada às realidades socioculturais dos educandos da EJA.

Palavras-chave: educação física; eja; planejamento participativo; círculos de cultura; formação docente.

2 CAPÍTULO I

2.1 Referencial Teórico

2.1.1 Educação Física Escolar Na Educação De Jovens E Adultos

Franchi e Günther (2018) mostram que a Educação de Jovens e Adultos é tratada como uma educação de “segunda classe” para cidadãos e cidadãs igualmente inferiores, o que agrava o cenário da participação nas atividades realizadas nessa modalidade de ensino, subjugada em relação às demais modalidades da educação básica. Lima et al. (2011) dizem também que, quando se trata da Educação de Jovens e Adultos, a escola ainda é tida como diferente das demais ofertas educacionais.

Outro agravante que encontramos em relação a Educação Física na EJA é a própria legislação que no parágrafo 3º do artigo 26 da LDB 9394/96 faculta sua prática em caso de a pessoa ter prole, ter jornada de trabalho (superior a seis horas), estar em serviço militar (ou outra atividade que implique prática obrigatória de exercícios físicos), pessoas com mais de 30 anos (Brasil, 1996). Se observarmos a característica predominante dos estudantes da EJA podemos reparar que essa situação de facultatividade contempla uma boa parte desses discentes, tendendo a diminuir ainda mais suas experiências corporais.

Outro aspecto que nos faz refletir sobre as experiências da Cultura Corporal de Movimento desenvolvidas na EJA é a própria visão que foi construída ao longo do tempo da Educação Física como recreação, hora livre, brincadeira, entre outras coisas, que faz com que os estudantes muitas vezes aproveitem realmente o tempo desse componente curricular para descansar e muitas vezes desenvolver atividades de outros componentes curriculares.

Ainda em relação ao que se tem feito como prática pedagógica na EJA, não é difícil encontrar na literatura constatações de que na EJA as aulas de Educação Física são na sua maioria de caráter teórico (Pich; Fontoura, 2013). Essa característica pode ser uma tentativa dos docentes dessa modalidade de ensino de se aproximarem de uma realidade imposta pelas circunstâncias da evolução da Educação Física como componente curricular, dos aspectos legais e das características que constituíram a base do alunado da EJA ao longo do tempo.

Alguns estudos identificam mudanças pontuais no desenvolvimento das aulas de Educação Física na EJA como, por exemplo, o estudo de Dos Reis e Neto (2014), no qual as aulas de Educação Física trazem como característica predominante o fazer pensar, como mais um componente curricular que tem conteúdos a ensinar. O foco dessa abordagem está nos aspectos conceituais da EF, o que a aproxima dos demais componentes curriculares, porém ainda assim não abraça todas as possibilidades da Cultura Corporal de Movimento que tem na

prática uma ferramenta indiscutivelmente necessária para o aprendizado e desenvolvimento integral do ser humano. Neste sentido, segundo Betti (1994), quando o conhecimento próprio da Educação Física está dissociado de uma vivência prática, a disciplina se transforma num discurso sobre o movimento.

Olhando para esse cenário da Educação de Jovens e Adultos e pensando na nossa prática docente, Goldschmidt Filho, Cruz e Bossle (2016) mostram a necessidade de levar em consideração na construção das aulas o universo em que os alunos possuem as mais variadas histórias de vida, que muitas vezes são marcadas pelo descaso e falta de oportunidades, sendo a EJA uma oportunidade de darem mais sentido a suas vidas.

O outro lado dessa moeda é a visão biologicista da Educação Física, pautada na saúde e em práticas que levem única e exclusivamente ao condicionamento físico dos educandos. Não que seja necessário a exclusão dessa área que engloba a Educação Física, porém, concordamos com a fala de Goldschmidt Filho, Cruz e Bossle (2016) quando dizem:

A disciplina, muito mais do que se preocupar em deixar o sujeito mais ativo fisicamente, ou mais “saudável”, precisa se preocupar em formar um cidadão questionador, que saiba se posicionar politicamente, para reivindicar, por exemplo, melhores condições de acesso à saúde pública e/ou opções de lazer de forma gratuita (Goldschmidt Filho; Cruz; Bossle, 2016, p. 9).

Sendo assim, atividades que tenham em mente o diálogo com o aluno, a valorização dos aspectos relacionados à motivação, ao fomento à criticidade do conhecimento desenvolvido pelo educando no contexto da Cultura Corporal de Movimento se mostram mais propícias a construir uma educação significativa para o educando, refletindo em uma Educação Física com mais legitimidade na comunidade escolar na qual se insere.

2.1.2 Formação de Professores Na Educação De Jovens E Adultos

A formação do professor na Educação de Jovens e Adultos é tema que vem sendo debatido há muito tempo. Soares e Pedroso (2016) trazem dados que em 1947, quando houve o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, já havia a preocupação em se ter ações educativas em diferentes níveis em relação a uma preparação para lidar no ensino de adultos. Ainda segundo Soares e Pedroso (2016) dez anos depois, quando ocorreu o II Congresso Nacional de Educação de Adultos os problemas em relação à formação e particularidades dessa Modalidade de Ensino se acentuaram.

Passados mais de dez anos, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, as críticas à ausência de formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a Educação de Adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas. (Soares e Pedroso, 2016.p255).

Soares e Pedroso (2016) descrevem também que ocorreram avanços consideráveis nessa modalidade de ensino, principalmente em relação a legislação que trouxe a necessidade de formação específica dos Educadores nessa modalidade de ensino, tanto na LDB 5692/1971, na LDB 9394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a EJA, regulamentadas por meio do Parecer 11/2000 e aprovadas na Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Sales e Paiva (2014) mostram que, mesmo sendo um direito garantido na constituição de 88, a realidade que a Educação de Jovens e Adultos experimentava na década de 90 era bem diferente, havendo uma lentidão nos investimentos públicos para essa modalidade de ensino, conseguindo melhorar esse quadro apenas nos anos 2000.

No Brasil, nos anos de 1990, o Estado brasileiro descumpriu as determinações legais de prover financiamento para a EJA ao excluí-la do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) com a justificativa de que os sujeitos não estavam devidamente contados e quantificados. Após substituição do FUNDEF pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2006, e com sua progressiva institucionalização, pode-se dizer que o país deu um importante passo para a garantia do direito à EJA. (Sales e Paiva 2014. P. 8.)

Paiva (2019) traz em seu estudo informações de que nos anos de 2009 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), visando criar políticas públicas voltadas a jovens, adultos e idosos, por parte de municípios e estados, fomentando as políticas públicas sobre essa modalidade de ensino. A autora afirma também que antes desses estímulos por parte do governo federal pouco se tinha sobre a EJA na formação inicial dos professores, ela continua afirmando que em maioria, a formação inicial, mesmo existindo, pouco ou nada tratava da escolarização para esses sujeitos, nem sobre a ação pedagógica que eles requeriam, corroborando com os autores anteriores que também trazem esses dados.

Nesse mesmo entendimento Paiva e Sales (2013) mostram que lentamente a EJA vem ampliando seu espaço legal e vem recebendo por consequência disso meios e recursos que possibilitam a consecução de finalidades, metas e objetivos específicos para essa modalidade de ensino, condizentes com o que seu público necessita. A nós, Educadores a serviço do poder público, atuantes nessa modalidade de ensino, cabe assegurar que os direitos desses educandos sejam assegurados e garantidos. Paiva 2019 traz uma reflexão bastante importante sobre nosso dever como servidores públicos no âmbito de nosso compromisso com as instituições públicas e com população público alvo da EJA quando diz:

Porque servimos ao Estado, cumprir a Constituição Federal é o que nos cabe, prestando contas de nossa atuação à população jovem, adulta e idosa que espera de todos nós a efetivação do direito a que foram interditados por tantos anos (Paiva 2019 P.1155).

Sales e Paiva (2014) demonstraram também que aos poucos os investimentos em formação e pesquisa tem expandido, assim como o estreitamento das relações entre universidades e sistema público, o que tem modificado as mais variadas realidades da educação pública.

Agências no Brasil têm fomentado, nos últimos anos, bolsas específicas para professores de redes públicas e, com isso, contribuem para percepções mais cuidadosas das escolas, pelo olhar ressignificado de seus profissionais. Do mesmo modo, estimulam pesquisas que contribuem para melhor compreender a dinâmica das ofertas públicas, das práticas pedagógicas, das necessárias correções nas políticas públicas. Essas pesquisas têm expandido metodologias que passam a ganhar espaço nas redes de pesquisadores, criando vínculos entre saberes da academia e os da escola básica. Uma delas, a colaborativa surge como alternativa bem vinda à relação entre universidades / pesquisadores com sistemas públicos, contribuindo para a formação continuada docente e para a ampliação da rede de investigadores de diferentes contextos, questões e realidades (Sales e Paiva 2014. P. 11.).

Mesmo não sendo uma ação direta para a EJA esses investimentos indiretamente tem atingido essa modalidade de ensino e um exemplo disso é o presente trabalho que vem sendo desenvolvido através do PROEF e financiado pela CAPES.

No campo da Educação Física, Carvalho e Camargo (2019) explicitam as realidades da formação dos professores de Educação Física no sul e sudeste do Brasil e mostram em seus dados a necessidade de mais especificidade na formação dos professores em relação à Educação de Jovens e Adultos, pois poucos são os cursos que dedicam uma disciplina ou parte dela para abordar essa modalidade de ensino.

Para tanto, é pertinente ampliar as experiências acadêmicas dos(as) graduandos(as); favorecer a vinculação permanente entre espaços formadores na própria universidade, entre situações universitárias distintas, entre a educação básica e o ensino superior; e avaliar os impactos sociais dessa formação, assegurando a presença da EJA na pauta das licenciaturas de EF (Carvalho e Camargo 2019 p. 9).

Outro ponto que merece destaque são as oportunidades oferecidas aos professores na formação inicial e continuada sobre a EJA, pois, sem conhecerem a realidade da EJA, adentram nessa modalidade de ensino despreparados para atuar de maneira efetiva no atendimento a esses educandos e suas necessidades e ao buscar oportunidades de qualificação específica, poucos encontram. (Arroyo, 2012; Carvalho e Camargo, 2019.)

Nesse sentido, Paiva e Sales 2013 mostram que é preciso mais para que nós tenhamos uma ação efetiva como educadores. As autoras fazem uma observação de que, nesse século, o

sentido de aprendizagem deixa de ser uma construção estática, fechada, e tem assumido nas palavras delas uma “dinamicidade incalculável” por causa das variadas formas de aprender, os interesses dos educandos aos quais elas chamam de aprendentes, e também os modos como se ensina/educa em sociedade. Nesse mesmo sentido as autoras continuam sua observação com a constatação que esse processo vem desvelando o mito de que a escola é a instituição por excelência onde se aprende, porque todos os espaços sociais cumprem essa função com maestria (Paiva e Sales, 2013). Com isso podemos mais uma vez afirmar sobre a importância de ouvir nossos alunos e trazer para dentro da escola os conhecimentos socialmente construídos por eles, dando espaço de fala e decisão dos mesmos no processo de construção da aprendizagem.

2.2 Planejamento Participativo

O planejamento participativo pode ser visto como uma abordagem democrática e coletiva no meio educacional. Ele tem a característica principal de incluir diversos atores do processo de ensino-aprendizagem na construção das ações pedagógicas. Segundo Veiga (2013), a abertura para a participação nas decisões aumenta o engajamento dos envolvidos. Esses atores envolvidos podem ser qualquer indivíduo envolvido no processo de ensino-aprendizagem, tanto alunos, como diretores, professores, comunidade escolar e a idéia é melhorar a qualidade das ações educativas e dar legitimidade ao processo. O planejamento participativo vai ao encontro também do fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade na qual ela está inserida, pois permite que as vocações da comunidade sejam levadas em consideração na elaboração do currículo, do projeto político pedagógico e até mesmo das práticas pedagógicas. Gadotti (2003) diz que a construção coletiva na educação pode além de democratizar a gestão escolar, formar pessoas críticas e responsáveis ao dar a elas espaço de fala.

O contrário também pode ser analisado. A centralização das decisões e hierarquização do ensino ainda são fatos que podem ser vistos nas escolas nos dias atuais. Essa estratégia de tomada de decisões da educação bancária de que fala Freire (1987) tem prejudicado a legitimidade das ações educacionais e impedido a comunidade de adentrar de maneira efetiva nas escolas. Ganzeli (2001) mostra uma consequência negativa desse tipo de administração quando diz que:

Quando não existe participação pode ocorrer um processo de fragmentação dos diferentes “olhares” sobre a escola, ou seja, a escola vista e vivenciada pelo pai, não necessariamente corresponde aquela analisada e vivenciada pelo professor, sendo que a “escola” do professor pode não corresponder a do diretor, que por sua vez, pouco tem a ver com aquela ditada pela política educacional elaborada a partir dos

órgãos centrais do sistema educacional (Ganzeli, 2001. p. 3).

Com essa fragmentação de olhares e pouco espaço de fala podem surgir conflitos na tentativa de utilização desse espaço de maneiras tão diferentes por cada ator do processo educacional, sendo necessário repensar as abordagens utilizadas. Gemerasca e Gandin (2011) corroboram com esse raciocínio e mostram que as poucas possibilidades de escolhas diminuem os aspectos que podem auxiliar no desenvolvimento da autonomia das pessoas que estão presentes e atuam no contexto escolar.

2.2.1 Planejamento Participativo na Educação Física Escolar

Na Educação Física Escolar, o planejamento participativo vem assumindo um destaque muito positivo por causa da natureza prática e integradora que ele possui. Betti (1991) ao abordar a temática, menciona como planejamento colaborativo, e demonstra nas aulas de Educação Física que o mesmo possibilita que alunos, professores e comunidade compartilhem suas perspectivas sobre as atividades propostas, fomentando assim maior interesse, envolvimento e motivação nas aulas. O planejamento participativo na Educação Física Escolar permite que as aulas abordem os aspectos técnicos e culturais do movimento humano, levando em consideração o que é importante para os estudantes, respeitando suas realidades e interesses. Além disso, o planejamento participativo nas aulas de Educação Física muda também ação do professor em sua prática, deixando cada vez mais de lado os modelos tradicionais e promovendo práticas mais inclusivas e significativas.

Pode-se notar também que Kunz (1994) ao abordar a temática do planejamento participativo ressalta que a integração de vozes diversas no planejamento das aulas pode contribuir para a inclusão de práticas corporais de diferentes matrizes culturais, como danças e lutas indígenas e africanas. Isso mostra que o Planejamento participativo na educação física está relacionada à valorização da diversidade cultural e a partir dele as aulas se tornam espaços para a expressão da identidade do educando, o que além de desenvolver as questões relacionadas a cultura corporal de movimento também fortalece a valorização de culturas historicamente marginalizadas pela própria educação bancária e elitizada. Assim, a prática da Educação Física passa a ser uma ferramenta potente de transformação social, promovendo o respeito à diversidade e a construção de uma sociedade mais justa.

Mesmo com todos os benefícios que o planejamento participativo oferece, a sua implementação na Educação Física ainda enfrenta desafios, como a resistência à mudança e a falta de formação específica dos professores. É essencial ter um olhar para investimentos em programas de formação continuada dando ferramentas aos professores, capacitando-os no desenvolvimento de metodologias que sejam ativas, participativas e críticas, conforme mostra

Darido e Rangel (2000). Também se torna necessário uma visão para políticas educacionais que fomentem a gestão democrática e forneçam os recursos adequados para que o planejamento participativo seja possível de ser desenvolvido nas escolas. Essas estratégias estariam caminhando no sentido de permitir que se explore o potencial transformador da educação física escolar, contribuindo para uma educação mais inclusiva e democrática.

2.3 Círculos de Cultura

Os Círculos de Cultura, apresentados por Freire (2002), representam uma abordagem pedagógica baseada essencialmente no diálogo e na troca ativa de experiências entre os participantes. Essa prática visa romper com a lógica tradicional de ensino e na transmissão unilateral de conhecimentos. Seu objetivo é construir saberes de forma conjunta, a partir das vivências concretas dos sujeitos, despertando a consciência crítica e impulsionando processos de transformação social.

Originalmente os Círculos de Cultura foram concebidos como uma ferramenta de alfabetização popular e teve aplicação marcante na década de 1990. Nesse contexto, tornou-se evidente o seu potencial político-pedagógico viabilizando espaços de dialógico onde os sujeitos debatiam suas vivências, se fortaleciam coletivamente e aumentavam sua inserção social e educacional (Machado e Costa, 2021).

Além de sua potência nos processos de alfabetização, os Círculos de Cultura contribuem significativamente para a formação docente, sobretudo em uma perspectiva decolonial (Tomelin e Rausch, 2021). Segundo esses autores, os Círculos estimulam os professores a desenvolverem consciência crítica sobre sua prática e a reconhecerem saberes plurais, desafiando a hegemonia das estruturas eurocentricas da educação (Tomelin e Rausch, 2021). Essa prática reforça uma pedagogia voltada para a justiça social e para o reconhecimento das múltiplas identidades culturais.

Freire (2014) aponta que "o diálogo não existe num vácuo político", sendo necessário compromisso, responsabilidade e objetivos claros para que ele se concretize como instrumento de transformação. Com esse entendimento, percebe-se que o diálogo é mais do que uma metodologia, é uma atitude ética e política que visa a conscientização dos sujeitos. Como destacam Loureiro e Franco (2012), o diálogo no Círculo de Cultura deve ser compreendido como provocação, um movimento em direção ao novo, àquilo que ainda não foi concretizado, mas é possível.

A experiência dialógica nos Círculos de Cultura envolve o reconhecimento de que todos os participantes são sujeitos ativos e portadores de saberes valiosos. Esse processo é fundamental para mudar a ideia de que apenas determinados grupos sociais, geralmente

homens, brancos, ricos e dos países do norte global, produzem conhecimento válido. Djamila Ribeiro (2018) reforça esse aspecto ao afirmar que "as pessoas que vêm da periferia também são sujeitos pensantes, que produzem, sujeitos que escrevem". Essa valorização das múltiplas vozes cria identificação e reconhecimento, especialmente entre grupos historicamente marginalizados.

Nos Círculos de Cultura, a linguagem é um instrumento de mediação com o mundo, permitindo que os sujeitos interpretem a realidade e escolham caminhos de ação. Para Freire (1980), ao problematizar sua condição, o ser humano mobiliza sua liberdade de escolha e modifica tanto sua percepção quanto sua posição diante do mundo. Nesse sentido, a práxis educativa proposta nos Círculos é orientada por uma intencionalidade política clara: superar as estruturas de opressão e alienação próprias do sistema capitalista.

Freire (1987) afirma que somente à medida que o trabalhador oprimido criar suas próprias necessidades criará a si mesmo, pois ao agir de forma crítica e revolucionária, ele se autoproduz. Nesse processo educativo freireano, o sujeito oprimido supera sua condição ao apropriar-se do conhecimento e transformá-lo em ação consciente. Essa crítica à alienação também pode ser vista na reflexão de Loureiro e Franco (2012), que observam como, muitas vezes, o trabalhador se distancia do conhecimento que produz, negando-se como sujeito histórico.

Dessa forma, pode-se ver que a proposta freireana é, sobretudo política e emancipatória. Ao romper com o modelo de educação bancária, ela propõe aos alunos e professores uma educação que estimula o questionamento da realidade, a construção coletiva de saberes e o protagonismo dos próprios educandos. O Círculo de Cultura torna-se, assim, um espaço crítico, de resistência e de criação de alternativas ao que está sendo posto como imutável.

Na Educação Física Escolar, Nogueira, Maldonado, Freire (2023) destacam a importância de se construir, de maneira coletiva, princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos voltados para uma Educação Física libertadora. Nesse processo, o diálogo não se reduz apenas a um método de coleta de dados ou comunicação, mas é nele que serão balizadas toda a relação pedagógica.

Ao adotar o Círculo de Cultura como estratégia pedagógica, o professor se posiciona como mediador, e não como detentor do saber que será descarregado verticalmente. A condução do processo passa pela escuta atenta dos educandos e pelo acolhimento da diversidade de perspectivas, o que torna a experiência educativa mais rica e democrática. Loureiro e Franco (2012) afirmam que o diálogo no Círculo de Cultura é também um convite

ao ato de escutar e ao agir, pois as palavras, transformadas pela criticidade, se tornam capazes de intervir na realidade.

Ao contrário do modelo conteudista, os Círculos de Cultura propõem uma reflexão crítica e contextualizada dos conteúdos, conectando teoria e prática a partir das experiências vividas pelos sujeitos. Como afirmam Loureiro e Franco (2012), esse espaço educativo promove o encontro entre vivência prática e teoria, permitindo a materialização da teoria na vida dos sujeitos. Nesse sentido, o conhecimento produzido não é neutro, ele carrega intencionalidade e direcionamento político como afirma Freire (2014).

Freire (1987) argumenta que o conteúdo programático da educação deve partir de uma "situação presente, existencial e concreta", sendo os temas geradores as chaves para a construção desse conteúdo. Sendo assim, a investigação desses temas deve ocorrer por meio de uma metodologia dialógica, que promova o levantamento das experiências vividas pelos sujeitos e a problematização dessas experiências. A dialogicidade é, portanto, condição indispensável para a construção de um currículo significativo.

Da Mota Neto e Streck (2019) destacam que Freire denunciou opressões como racismo, patriarcado, violência estrutural e autoritarismo. Com isso, vê-se os Círculos de Cultura como espaços para questionar e enfrentar essas estruturas, tornando-se uma prática revolucionária e decolonial, inclusive, na escolha do currículo escolar.

Entre as principais características dos Círculos de Cultura, destacam-se o diálogo como base da construção do conhecimento, a participação ativa de todos os envolvidos, o respeito às diferentes experiências e visões de mundo, o trabalho em grupo e a problematização como caminho para a transformação. Seus objetivos centrais são a conscientização, o empoderamento dos sujeitos e a libertação social e política (Freire, 2002; 2014)

A Educação Física, ao integrar os Círculos de Cultura, amplia sua função para além da técnica e do desempenho motor. Ela passa a incluir discussões sobre a função social do corpo, a democratização dos saberes corporais e as possibilidades de transformação das realidades vividas pelos educandos. Sampaio (2021) ressalta que essa perspectiva permite que professores e estudantes se tornem protagonistas da construção curricular, afastando-se de práticas excludentes e aproximando-se de práticas pedagógicas libertadoras.

Ainda segundo Sampaio (2021) os Círculos de Cultura originalmente se dividiam em cinco etapas, mas com a expansão dos Círculos de Cultura para diferentes áreas do conhecimento e suas releituras, percebe-se uma abordagem interdisciplinar dividida em três fases principais, que explicarei resumidamente a seguir:

A primeira etapa - Descoberta/Investigação: consiste em levantar palavras ligadas a emoções e experiências de vida pessoal, coletiva ou profissional.

A segunda etapa - Tematização: relaciona as palavras geradoras com as situações vividas por pessoas ou grupos. Essas palavras são discutidas em diálogo, favorecendo a conscientização e o olhar ampliado sobre a realidade.

A terceira etapa – Problematização: busca transformar a visão ingênua ou acrítica em uma compreensão crítica da realidade, estimulando conscientização e mudança.

Portanto, ao serem incorporados à Educação Física Escolar, os Círculos de Cultura oferecem não apenas uma metodologia inovadora, mas uma possibilidade concreta de ressignificação do espaço escolar e da própria função do ensino. Ao se basear no diálogo, na escuta e na construção coletiva, essa prática aponta caminhos possíveis para uma escola verdadeiramente democrática, inclusiva e transformadora.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA: PESQUISA PARTICIPANTE E USO DO GRUPO FOCAL NA EJA

3 CAPÍTULO II: Metodologia: pesquisa participante e uso do grupo focal na EJA

RESUMO

Este capítulo apresenta os caminhos metodológicos adotados na pesquisa, caracterizada como uma pesquisa participante, com enfoque qualitativo e intervenção pedagógica no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estudo foi desenvolvido em uma escola municipal de São João da Barra, com uma turma multisseriada dos anos finais do ensino fundamental, composta por aproximadamente dez estudantes de diferentes faixas etárias e ambos os sexos. O principal instrumento de coleta de dados foi o grupo focal, escolhido por possibilitar a interação entre os participantes e a construção coletiva de significados a partir de suas experiências. O capítulo detalha os critérios de inclusão e exclusão, os procedimentos éticos, incluindo o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e a organização das sessões, contemplando aspectos como ambiente, tempo, mediação e registro das falas. A mediação foi realizada pelo próprio pesquisador, que também atua como professor da turma, sendo adotadas estratégias para minimizar interferências, como a valorização da escuta ativa e da autonomia dos participantes. O processo de coleta incluiu momentos de ambientação, aquecimento e aprofundamento das discussões, seguindo um roteiro flexível. Após a coleta, os dados foram transcritos manualmente e analisados com base na hermenêutica dialética, permitindo a interpretação das falas em seus contextos sociais e históricos. Conclui-se que a metodologia adotada favoreceu a compreensão aprofundada das percepções dos estudantes sobre as aulas de Educação Física e suas relações com participação e permanência escolar.

Palavras-chave: pesquisa participante; grupo focal; eja; metodologia qualitativa; educação física.

3 CAPÍTULO II

3.1 Metodologia

3.1.1 Modelo de Estudo

A presente pesquisa é caracterizada como uma pesquisa participante, na qual em posse da base teórica e com o recurso educacional, foram realizadas intervenções que visaram atuar nos aspectos qualitativos relatados pelos indivíduos público alvo do estudo.

Para compreender a percepção dos estudantes da EJA sobre as aulas de Educação Física, se os conteúdos dialogam com sua realidade, se na visão deles esse modelo de aula os coloca como protagonistas em seu processo educacional e como o tratamento metodológico pode interferir no afastamento e abandono escolar foi realizado junto aos alunos o método do grupo focal, no qual consegue-se reunir um grupo de pessoas e interagir, de maneira estruturada, para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de suas experiências pessoais. O roteiro do grupo focal se encontra no apêndice I.

3.2 Participantes

O presente estudo foi realizado com estudantes da Educação Básica da rede municipal de educação de São João da Barra, que frequentam a modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos, nos anos finais do ensino fundamental.

A pesquisa foi realizada com uma turma de aproximadamente 10 indivíduos, de ambos os sexos e de diferentes faixas etárias, que integram o universo da pesquisa supracitado.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Domingos Fernandes da Costa, uma das cinco unidades da rede municipal de ensino de São João da Barra que ofertam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos anos finais do Ensino Fundamental.

A escolha dessa escola se justifica por ser o local onde atuo como professor de Educação Física, o que permite o acompanhamento contínuo da turma e a construção de um vínculo pedagógico favorável ao desenvolvimento do planejamento participativo proposto. A turma investigada é multisseriada, composta por estudantes da VI e VII fases da EJA, com presença de alunos de ambos os sexos e diferentes faixas etárias, o que reflete a diversidade característica dessa modalidade de ensino.

A pesquisa foi conduzida como um estudo de caso, com o objetivo de compreender, em profundidade, as possibilidades e os desafios do planejamento participativo em um contexto específico. Foram adotadas estratégias metodológicas para diminuir possíveis interferências decorrentes da minha atuação docente, como a realização dos círculos de cultura (Freire, 2002, 2014), registros colaborativos colaborativos (Gatti, 2012; Franco, 2005; Minayo, 2012, 2014) e instrumentos de escuta ativa (Gatti, 2012; Loureiro; Franco, 2012;

Minayo, 2012, 2014), de forma a garantir que os estudantes tivessem autonomia na construção das práticas pedagógicas e nas contribuições à pesquisa.

Os participantes foram abordados de forma ética e respeitosa, mediante contato direto em ambiente escolar, sendo previamente informados sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa. A participação foi voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos responsáveis legais ou pelos próprios participantes, conforme a faixa etária e a autonomia legal envolvida.

Critérios de inclusão: Foram incluídos na pesquisa participantes que estivessem regularmente matriculados na instituição onde foi realizada a coleta de dados; Concordassem em participar da pesquisa por meio da assinatura do TCLE (e/ou Termo de Assentimento, quando aplicável).

Critérios de exclusão: Foram excluídos da pesquisa os participantes que não apresentassem o TCLE devidamente assinado; Participantes que, em qualquer momento, optassem por se retirar da pesquisa, sem necessidade de justificativa.

3.3 Procedimentos e instrumentos da pesquisa

O instrumento de pesquisa utilizado para a coleta de dados foi o grupo focal. O grupo focal é uma técnica de coleta de dados qualitativos muito utilizada em pesquisas que tem a intenção de saber sobre as percepções e opiniões de um grupo, sobre determinado tema. O grupo focal realiza uma discussão estruturada, que é conduzida por um mediador, que tem como objetivo conduzir e estimular a interação entre os participantes, permitindo a partir daí um entendimento aprofundado de suas perspectivas (Gatti, 2012). Sendo assim, o Grupo Focal foi utilizado como um meio para que, através das interações entre os participantes as suas expressões fossem as mais espontâneas possíveis em relação aos objetivos da pesquisa, respeitando assim a orientação de Gatti, 2012 quando diz que:

A utilização do grupo focal, como meio de pesquisa, tem de estar integrado ao corpo geral da pesquisa e seus objetivos, com atenção as teorizações já existentes e as pretendidas (Gatti, 2012. p.8).

Ainda segundo Krueger e Casey (2014), o grupo focal pode ser uma alternativa a entrevistas individuais, pois por meio da interação em grupo, pode-se conseguir informações que talvez não fossem espontaneamente reveladas em entrevistas individuais. Para Minayo (2014) o roteiro da entrevista em grupo tem a necessidade de ser provocador permitindo um debate entusiasmado e participativo e deve também promover condições de aprofundar o debate, conseguindo chegar ao

que se pretende com esta técnica. Gatti (2012) mostra também que o grupo tem a capacidade de fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais pelas interações criadas o que permite captar significados que por outros meios seria difícil de ocorrer. O grupo focal também é muito rico na coleta de dados de um discurso e consegue identificar padrões, concordâncias e divergências entre os participantes, o que faz dessa técnica uma escolha assertiva em pesquisas que buscam entender comportamentos sociais e suas percepções.

Com isso, pretendeu-se analisar o mais próximo possível da real percepção dos participantes sobre o tema analisado, como forma de avaliação do impacto da estratégia utilizada na pesquisa.

Foram seguidas algumas etapas para uma boa organização da coleta de dados. Essa organização, suas etapas e critérios de organização serão detalhadas a seguir e foram usadas como orientação as propostas de Gatti (2012) e Minayo (2014) para uma boa condução do grupo focal e seu sucesso na coleta dos dados.

Minayo (2014) traz uma concepção inicial da organização do grupo focal quando diz que:

A técnica deve ser aplicada mediante um roteiro que vai do geral ao específico, em ambiente não diretivo, sob a coordenação de um moderador capaz de conseguir a participação e o ponto de vista de todos e de cada um (Minayo, 2014. p. 269.)

Esse estudo teve a mediação do grupo focal realizada pelo próprio pesquisador, que também atua como professor da turma. Essa decisão esteve relacionada às condições do contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida, principalmente pela inexistência, no município, de profissionais com experiência na condução de grupos focais em pesquisas qualitativas. A possibilidade de capacitação de outros professores para essa função foi cogitada, mas demandaria tempo, recursos humanos e financeiros que não se mostraram viáveis durante as etapas de construção da dissertação. Dessa forma, optou-se pela mediação realizada pelo pesquisador, que, além de possuir conhecimento teórico-metodológico sobre a técnica, já mantinha vínculo pedagógico com o grupo, o que contribuiu para a criação de um ambiente de confiança, escuta e diálogo, fundamentais para a participação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Essa escolha foi acompanhada de cuidados metodológicos e éticos, visando minimizar possíveis interferências decorrentes dessa dupla atuação.

Inicialmente o problema de pesquisa foi exposto de maneira superficial aos participantes, deixando-os inteirados sobre qual era o conteúdo da discussão a eles proposta. Essa etapa é muito importante, pois a participação no grupo focal deve acontecer de forma voluntária e com livre consentimento do uso das informações ali expostas, sendo assim, o conhecimento dos participantes a respeito da pesquisa deve ocorrer de forma preliminar, criando um ambiente propício ao debate e troca de informações.

Essa explanação superficial do problema de pesquisa ocorre para que não haja interferência nas respostas dos participantes, pois se os mesmos receberem informações aprofundadas sobre a pesquisa, roteiro ou suas perguntas, pode ser que sejam preparadas respostas prévias, ideias pré-formadas e uma participação preparada que influenciaria no resultado da pesquisa (Gatti, 2012.).

Também de maneira preliminar, o roteiro que conduzirá o grupo focal deve estar claro na visão do pesquisador, com questões contextualizadas e com seus conceitos bem delimitados na busca pelas respostas que são desejadas que os participantes abordem em suas falas. Tudo isso de maneira flexível em sua dinâmica, confortável, em ambiente acolhedor e sem perder o foco da pesquisa. Gatti (2012) detalha que:

O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes no decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagem de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado esta ou aquela questão do roteiro, em função do processo interativo concretizado. O próprio processo grupal deve ser flexível, embora sem perder de vista os objetivos da pesquisa. Gatti, 2012. p. 17.

A criação do grupo focal obedeceu ao princípio da homogeneidade a partir do momento que todos os participantes foram alunos da modalidade de ensino EJA do Município de São João da Barra, porém, dentro dessa homogeneidade estiveram participantes de diferentes idades e gênero, trazendo diversidade para as suas respectivas falas e percepções acerca do tema, enriquecendo assim a coleta de dados para a pesquisa.

Ainda nesse processo tivemos a participação de um o mediador que esteve atento a interação dentro do grupo focal de subgrupos que surgiram pelo conhecimento prévio entre os participantes e isso foi levado em consideração na condução do grupo focal. Minayo (2014) denomina o mediador como animador e define seu papel na sessão como responsável por focalizar o tema, promover a

participação de todos, mediar o tempo daqueles que tomam para si a palavra e dar profundidade a discussão para chegar ao objetivo da pesquisa. A moderação foi pensada com uma organização de tempo em torno de uma hora e meia para que não fosse comprometida a logística de aulas da escola ou de deslocamento dos participantes de casa para a escola e da escola para suas casas.

O moderador ambientalizou os participantes, deixando-os a vontade no início da sessão. Gatti (2012) mostra que o moderador deve inicialmente oferecer informações que deixem os participantes a vontade, explicar para eles o que deles se espera durante a sessão, como será a rotina da reunião e sua duração.

Coube ao moderador explicar novamente os objetivos da pesquisa, se apresentar, mediar a apresentação dos participantes, falar sobre o motivo deles terem sido escolhidos, explicar novamente a escolha dos meios de registro e reafirmar junto aos participantes seus consentimentos em relação aos registros ali realizados para a pesquisa.

Muito importante também foi deixa-los muito confortáveis em relação as respostas às perguntas do roteiro e esclarecer que não existe certo ou errado nas respostas, devido a importância que eles soubessem que toda opinião era bem-vinda e que a interação entre os participantes e suas trocas seria mais importante do que a interação deles com o moderador. Gatti (2012) discorre sobre o papel do moderador quando relata que:

O moderador deve explicitar seu papel, que é o de introduzir o assunto, propor algumas questões, ouvir, procurando garantir, de um lado, que os participantes não se afastem muito do tema e, de outro, que todos tenham a oportunidade de se expressar, de participar. (Gatti, 2012. p. 29)

O local utilizado para as sessões foi na própria escola que os alunos frequentam, facilitando seu deslocamento e o encontro entre os participantes. O espaço utilizado para as sessões foi a sala de vídeos que fica no piso superior, tem melhor acústica e propicia melhor privacidade a possíveis interferências externas, oferecendo maior privacidade e liberdade aos alunos participantes, assim como para o pesquisador.

Os participantes foram identificados com crachás para facilitarem sua identificação e foram dispostos em círculo ao redor de uma mesa para facilitar a visualização, a interação e o registro das falas. O número de participantes foi o número de alunos da respectiva sala de aula objeto do estudo. As turmas de EJA no

município de São João da Barra costumam ter entre por volta de 10 alunos. Minayo, 2014 sugere um número de 6 a 12 participantes.

O registro da sessão foi feito por aparelho de gravação de áudio e aparelho de gravação de vídeo. A decisão a respeito do registro foi dos participantes e combinadas de maneira preliminar para que não se sentissem intimidados por uma ou outra forma de registro das sessões ou por receios da filmagem de seus rostos, corpos e temor por possíveis quebras de confidencialidade. Tudo foi muito bem esclarecido em uma reunião prévia às sessões do grupo focal.

A fase seguinte da sessão foi um aquecimento que serviu para deixar os participantes à vontade, “quebrar o gelo” da sessão e nela foi pedido para que os participantes fizessem um comentário geral sobre o a Educação Física Escolar que é o tema central da pesquisa. Gatti (2012) mostra que iniciar com essa pauta genérica pode favorecer o debate entre os participantes encorajar suas falas e opiniões e caso alguns tenham divergências de opinião com outros não será algo traumático que afetará o andamento da dinâmica.

Gatti (2012) traz também que o início da sessão é determinante para o sucesso da dinâmica e alerta que brincadeiras em excesso podem levar a um clima de falta de seriedade em relação a proposta e muita formalidade pode gerar um desconforto acentuado e impedir a manifestação espontânea entre os participantes. Durante o início da discussão o moderador deverá aproveitar a oportunidade que tiver de introduzir alguma questão do seu roteiro e iniciar o aprofundamento e direcionamento da discussão para tratar seus temas de interesse específico.

Durante as fases seguintes o moderador atuou com expressões que deram sentido de continuidade e que abordaram cada vez mais suas intenções contidas no roteiro. É muito importante também estar ciente que conflitos podem surgir e o moderador deverá estar preparado para mediar com tranquilidade e consistência cada um dos momentos para que não se perca o foco e a continuidade da discussão.

Ao se aproximar do final da discussão o moderador expôs isso aos participantes para que esses se organizem de maneira que possam expressar suas últimas contribuições assim como foi pedido para que cada um fizesse a sua observação final sobre o tema e o processo realizado de maneira a registrar suas impressões durante essa etapa da pesquisa.

A necessidade de outra sessão do grupo focal dependeria dos objetivos de

pesquisa alcançados, porém, o pesquisador observou que obteve todas as respostas necessárias para seu estudo e decidiu que não seria realizada nova sessão.

Após a fase de coleta de dados foi realizada a transcrição dos dados obtidos para sua análise e as respectivas interpretações. A transcrição dos dados produzidos no grupo focal foi realizada de maneira artesanal e manual, a partir da revisão integral dos registros audiovisuais obtidos durante a sessão. O processo consistiu em assistir repetida e pausadamente aos vídeos gravados, ouvindo atentamente e transcrevendo, palavra por palavra, todas as falas dos participantes, de modo a garantir maior fidelidade e precisão ao material empírico. Além de possibilitar uma transcrição mais rigorosa, esse procedimento permitiu ao pesquisador revisar expressões faciais, gestos, pausas e entonações, elementos importantes para a compreensão do contexto em que determinadas frases foram enunciadas e para a interpretação dos sentidos atribuídos pelos sujeitos.

Conforme destaca Minayo (2014), na pesquisa qualitativa a palavra e suas formas de expressão carregam significados que ultrapassam o conteúdo literal, exigindo atenção ao processo comunicativo como um todo. Do mesmo modo, Gatti (2012) aponta que, em técnicas como o grupo focal, a interação entre os participantes e os aspectos implícitos da fala constituem dimensões fundamentais para a análise. Embora se trate de um método mais demorado e exigente, a escolha pela transcrição manual contribuiu para um contato mais aprofundado com os dados, fortalecendo a qualidade da análise qualitativa desenvolvida posteriormente.

CAPÍTULO III

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA COM PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NA EJA

CAPÍTULO III: Sequência Didática: intervenção pedagógica com planejamento participativo na EJA

RESUMO

O capítulo apresenta a sequência didática desenvolvida como recurso educacional e intervenção pedagógica no contexto da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA), fundamentada nos princípios do planejamento participativo e dos círculos de cultura. A proposta foi estruturada em quatro momentos principais, iniciando com a apresentação dos conceitos aos estudantes, buscando promover a compreensão sobre o processo participativo e o papel ativo dos alunos na construção das aulas. Em seguida, realizou-se a construção coletiva do currículo, por meio da identificação de temas geradores nos círculos de cultura, permitindo que os conteúdos fossem definidos a partir das vivências e interesses dos educandos. Na terceira etapa, foram desenvolvidas aulas práticas com modalidades como futebol e basquetebol, abordadas sob uma perspectiva crítica, problematizando o esporte para além do espetáculo, relacionando-o com questões sociais, culturais e midiáticas. Por fim, ocorreu uma avaliação coletiva mediada por portfólios, promovendo reflexão, diálogo e participação dos estudantes sobre o processo vivido. O capítulo evidencia mudanças significativas no comportamento dos alunos, com aumento do interesse, engajamento e participação nas aulas. Ressalta-se que a proposta não se configura como um modelo prescritivo, mas como uma experiência situada, construída em diálogo com a realidade dos sujeitos. Conclui-se que a sequência didática contribuiu para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, significativas e alinhadas às necessidades da EJA.

Palavras-chave: sequência didática; planejamento participativo; eja; protagonismo discente; educação física.

4 CAPÍTULO III

4.1 Sequência Didática

Antes de iniciarmos, faz-se necessário lembrar que a etapa de aplicação da sequência didática constitui um momento central desta pesquisa, pois é nela que toda a teoria utilizada ao longo da dissertação ganha forma na prática pedagógica. Com base na metodologia dos Círculos de Cultura (Freire, 2014.), buscou-se construir um processo educativo fundamentado no diálogo, na escuta ativa e na participação coletiva dos estudantes da EJA. Essa abordagem não se limita a organizar conteúdos e atividades, mas propõe uma vivência pedagógica que reconhece os educandos como sujeitos pensantes, portadores de saberes, experiências e interesses que devem orientar o planejamento e o desenvolvimento das aulas.

Ao propor uma sequência didática construída coletivamente, partiu-se do entendimento de que o conhecimento produzido no contexto escolar não é estático, mas resultado de interações sociais, negociações e relações estabelecidas entre professor, estudantes e a realidade na qual se inserem. Dessa forma, cada escolha, foi construída a partir da participação ativa dos próprios alunos, respeitando tanto as demandas individuais quanto os interesses coletivos emergentes nos momentos de roda de conversa e votação.

Além disso, a sequência didática aqui apresentada não tem como intenção oferecer um modelo fechado de intervenção, mas sim ilustrar como a abordagem dialógica pode reorganizar a lógica tradicional do ensino da Educação Física na EJA. Nessa perspectiva de práticas corporais, buscou-se promover uma experiência educativa que ultrapassa a atividade motora, convidando os estudantes a refletirem sobre suas relações com o corpo, com o esporte, com a comunidade e com a escola. Assim, esta etapa da pesquisa representa não apenas um conjunto de aulas aplicadas, mas uma experiência coletiva de construção de sentidos, marcada por conflitos, negociações e aprendizagens que se articulam diretamente com a perspectiva crítica adotada neste estudo.

4.2 Aula 1 - Explicando o Planejamento Participativo e os Círculos de Cultura na Educação Física da EJA

4.2.1 Introdução

Este item apresenta o relato da primeira aula de uma sequência didática desenvolvida com uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), fundamentada nos princípios do Planejamento Participativo e dos Círculos de Cultura. A proposta foi inspirada na pedagogia crítica de Freire (2002), que valoriza os saberes dos alunos, o diálogo horizontal entre educador e educandos e a construção coletiva do conhecimento.

Essa abordagem buscou romper com o modelo tradicional de ensino na Educação Física Escolar, centrado exclusivamente na figura do professor, para valorizar o diálogo, o protagonismo dos alunos e a construção de uma prática pedagógica que leve em consideração suas realidades sociais e culturais, como preconizam Machado e Costa, (2021).

4.2.2 Desenvolvimento da Aula

A aula inicial da sequência didática teve como objetivo principal a apresentação dos conceitos de planejamento participativo e círculos de cultura aos alunos. O planejamento participativo foi introduzido como uma proposta metodológica na qual as decisões sobre o conteúdo, a metodologia, os materiais e a avaliação são feitas em conjunto, professor e estudantes. A aula foi conduzida de forma dialógica, com perguntas orientadoras que buscavam conhecer os interesses, os saberes prévios e as expectativas da turma, como: “Do que vocês gostavam de brincar quando eram crianças?”, “Vocês praticam algum esporte ou atividade física atualmente?”, “O que gostariam de vivenciar nas aulas de Educação Física na EJA?” e “Que temas fazem sentido para vocês?”, buscando conhecer os interesses, os saberes prévios e as expectativas da turma.

Na sequência, foram apresentados os Círculos de Cultura, idealizados por Paulo Freire como espaços pedagógicos de troca, reflexão e escuta mútua. Segundo Freire (2002), os círculos são momentos nos quais todos têm o direito à palavra, à escuta e à construção coletiva do conhecimento, a partir de temas geradores emergentes da realidade dos participantes.



Em seguida foi feita uma roda de conversas com a turma, onde surgiram relatos espontâneos sobre memórias com brincadeiras da infância, preferências esportivas,

dificuldades enfrentadas no cotidiano e expectativas em relação à disciplina. Essa escuta ativa permitiu a identificação de temas de interesse coletivo e individuais que norteariam as próximas aulas.

Alguns dos relatos espontâneos que surgiram e evidenciaram a riqueza das memórias corporais e culturais dos estudantes foram relatados a seguir. A aluna V2 comentou: “Quando eu era criança, a gente brincava muito de queimada na rua. Era a brincadeira que juntava todo mundo, adulto e criança. Eu sinto falta de brincar sem preocupação, só por diversão mesmo.” O aluno K1 acrescentou: “Eu não, o que mais tinha era pelada. Eu jogava muito, mas depois que comecei a trabalhar, fui parando. Hoje nem tenho tempo, mas ainda gosto de futebol.”.

Algumas falas revelaram outras preferências esportivas e estão ligadas tanto ao lazer quanto à identidade cultural. AP afirmou: “Gosto muito de vôlei, aprendi na escola, mas nunca mais tive oportunidade de praticar.” Já V1 trouxe uma outra perspectiva para a conversa: “Eu nunca gostei muito de esporte competitivo. Prefiro caminhada e alongamento porque me ajudam a relaxar.”

As falas apresentadas revelam que as memórias corporais dos estudantes são atravessadas por dimensões culturais e sociais que ultrapassam a experiência escolar, evidenciando a centralidade do brincar, do esporte e das práticas corporais como formas de convivência, lazer e pertencimento.

Ao mesmo tempo, observa-se que muitos desses hábitos foram sendo interrompidos ao longo da vida adulta, especialmente em função das exigências do trabalho, da falta de tempo e das condições concretas de vida que marcam a trajetória dos sujeitos da EJA. Como aponta Freire (2002), os temas geradores emergem justamente dessas experiências do cotidiano e permitem compreender a realidade vivida como ponto de partida para o processo educativo.

Nesse sentido, relatos como o de K1, que associa o abandono da prática esportiva à intensificação da rotina de trabalho, mostram como o acesso ao lazer e às práticas corporais é condicionado por fatores estruturais e sociais. Franchi e Günther (2018) e Lima et al. (2011) destacam que a EJA historicamente ocupa um lugar subalternizado no sistema educacional, refletindo desigualdades que, aqui, também se expressam nas oportunidades de participação e de vivência do corpo.

Além disso, conforme Minayo (2014), a palavra dos participantes carrega sentidos que precisam ser interpretados em seu contexto, articulando o dito e o vivido. Assim, ao emergirem lembranças de brincadeiras da infância, preferências esportivas e práticas voltadas ao bem-estar, como a caminhada mencionada por V1, apresenta-se como um tema rico para a

construção de propostas pedagógicas que dialoguem com essas realidades, reforçando, como defendem Darido, Gonzáles e Ginciene (2018), a importância de metodologias que aproximem as aulas dos interesses e das condições concretas dos estudantes, favorecendo maior participação e sentido nas experiências escolares.

Também apareceram relatos sobre dificuldades do cotidiano, mostrando como fatores socioeconômicos atravessam a relação dos alunos com a prática corporal. AP1 disse: “Eu até queria fazer academia, mas o é muito caro.” V1 completou: “Depois que tive meus filhos, não consegui fazer mais nada. Falta tempo, tudo caro, e às vezes falta disposição também.”.

As falas de AP e V1 revelam como o acesso às práticas corporais é atravessado por fatores socioeconômicos e por desigualdades presentes no cotidiano dos sujeitos da EJA. Quando AP afirma que gostaria de frequentar uma academia, mas que “é muito caro”, evidencia-se que as possibilidades de lazer e cuidado com o corpo não estão igualmente disponíveis para todos, sendo condicionadas por questões de renda e de acesso a espaços formais de prática. Da Silva et al. (2019) apontam que a evasão e o afastamento na EJA se relacionam diretamente com essas dificuldades concretas vividas pelos estudantes ao longo do ano letivo.

Além disso, a fala de V1, ao associar a interrupção das atividades físicas ao período após a maternidade, explicita também como responsabilidades familiares e sobrecargas sociais recaem de maneira particular sobre as mulheres, afetando sua participação em suas experiências de movimento e autocuidado. Costa et al. (2020) destacam que fatores como necessidade de complementação de renda, gravidez e organização familiar estão entre os elementos que dificultam a permanência e o engajamento dos educandos nessa modalidade.

Nesse sentido, como defende Bracht (2019), a Educação Física precisa considerar criticamente as variáveis sociais que atravessam a cultura corporal de movimento, compreendendo que o acesso às práticas corporais é também um direito cultural (Betti; Zuliani, 2002). Assim, reconhecer essas barreiras permite construir propostas pedagógicas mais sensíveis e próximas da realidade dos estudantes, evitando práticas distanciadas de seu contexto, como alertam Carvalho e Camargo (2019) ao discutirem o desafio de uma escola que dialogue com as condições concretas da EJA.

Surgiram também expectativas em relação à disciplina e de forma sincera V1 afirmou: “Eu quero que a aula de Educação Física seja diferente. Quero ter atividades que eu consiga fazer de verdade.” Dando a entender que o que foi passado antes não firmou um laço com sua rotina de vida.



Esses depoimentos permitiram identificar não apenas temas de interesse coletivo, como o desejo por atividades recreativas, esportivas e de bem-estar, mas também demandas individuais relacionadas à autoestima e ao lazer. As falas mostram, ainda, elementos externos aos problemas educacionais e da disciplina, algumas revelaram trajetórias de vida marcadas pelo início precoce no trabalho e falta de acesso ao esporte, ao lazer e ausência de práticas corporais na rotina adulta. Esse conjunto de informações deu forma à escolha dos temas geradores e orientou a construção das aulas subsequentes com base no planejamento participativo.

Apresentou-se, então, um quadro com possíveis temas para a disciplina de Educação Física, organizados em três categorias:

Categoria de temas	Descrição
Temas conhecidos	Brincadeiras e jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas.
Temas inovadores	Práticas corporais de outras culturas, uso de tecnologias, esportes alternativos.
Temas problematizadores	Questões sociais, desafios e desigualdades relacionadas às práticas corporais.

Esse momento permitiu aos alunos refletirem sobre suas vivências e interesses, e também reconhecerem o potencial da Educação Física para abordar conteúdos que dialogam com suas realidades, corroborando com as ideias de Machado e Costa, (2021). Em seguida, discutiu-se sobre as metodologias de ensino que poderiam ser utilizadas, como exposições dialogadas, vídeos, aulas práticas, rodas de conversa, debates e atividades lúdicas.

Nessa discussão, os estudantes apresentaram diferentes sugestões sobre como gostariam que as aulas fossem organizadas. Alguns destacaram preferência por atividades mais práticas, afirmando que aprendem melhor vivenciando os conteúdos, enquanto outros ressaltaram a importância de momentos de conversa e explicação antes das práticas. Também surgiu a ideia de utilizar vídeos e exemplos do cotidiano para aproximar os temas da realidade da turma. Além disso, apareceram comentários sobre o cansaço após o trabalho, o que levou o grupo a considerar propostas mais flexíveis e acessíveis. Essas contribuições reforçaram a necessidade de construir metodologias participativas, conectadas às condições concretas vividas pelos educandos da EJA.

Outro ponto importante abordado na aula foi a organização dos materiais e dos espaços disponíveis para a realização das atividades. Foram considerados os ambientes tradicionais, como quadras e salas de aula, mas também espaços alternativos, como áreas abertas da escola, e a possibilidade de utilizar materiais adaptados, recicláveis ou construídos coletivamente com os próprios alunos.

Na parte final da aula, foram apresentadas as diferentes formas de avaliação que poderiam ser aplicadas ao longo da sequência didática, buscando romper com a lógica tradicional de verificação do desempenho individual. Entre as estratégias propostas, destacaram-se:

Autoavaliação: reflexão individual sobre o próprio processo de aprendizagem;

Avaliação em grupo: construção coletiva e registros;

Avaliação prática: observação da participação, da colaboração e da vivência dos fundamentos;

Produção criativa: criação de apresentações, cartazes ou murais ao final da sequência;

Portfólio: compilado com registros das atividades realizadas ao longo das aulas.

O encerramento da aula enfatizou que a sequência didática seria construída a partir das preferências, interesses e necessidades da turma, incentivando a participação ativa de todos e o uso da criatividade como eixo organizador das futuras atividades.

4.2.3 Considerações sobre a aula

A experiência relatada nesta aula inaugural demonstrou a potência do planejamento participativo e dos círculos de cultura como estratégias pedagógicas significativas no contexto da EJA. A recepção dos alunos foi bastante positiva, marcada pela valorização de suas vozes, pelo reconhecimento de seus saberes e pelo entusiasmo em contribuir com a construção das aulas.

A proposta de Freire (2002) tem se mostrado atual e necessária, especialmente em contextos educativos historicamente marcados pela exclusão e pela negação do direito à participação plena. A utilização dos círculos de cultura como metodologia de ensino na Educação Física escolar atua possibilitando o reconhecimento dos educandos como protagonistas do processo educativo e a construção de um planejamento pedagógico que parte da realidade concreta para alcançar a formação crítica dos mesmos.

Ao promover o diálogo, a escuta e a construção coletiva de sentidos, esta experiência reafirma a importância de práticas pedagógicas humanizadoras e democráticas na EJA, contribuindo para a ressignificação da Educação Física como componente curricular comprometido com a transformação social.

4.3 Aula 2 - A Construção Coletiva do Currículo: Investigação e escolhas temáticas nos Círculos De Cultura da EJA

4.2 Introdução

Dando continuidade à proposta pedagógica iniciada na primeira aula, fundamentada na pedagogia crítica Freire (2002; 2014), este capítulo apresenta o relato da segunda aula da sequência didática, vivenciada com uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A aula teve como principal objetivo a investigação e a problematização coletiva, com vistas à definição participativa dos conteúdos, metodologias, espaços, materiais e formas de avaliação que norteariam as aulas seguintes de Educação Física.

Por meio da metodologia dos círculos de cultura, os estudantes foram convidados a refletir, dialogar e tomar decisões coletivas. Essa etapa teve como base os princípios da escuta ativa, do respeito às vivências e saberes dos sujeitos da EJA e da valorização da autonomia e da criticidade como eixos estruturantes do processo pedagógico.

4.3.2 Desenvolvimento da Aula

A aula foi organizada em forma de roda de conversa, retomando os conceitos discutidos anteriormente sobre planejamento participativo e círculos de cultura. Os estudantes foram incentivados a se expressar livremente sobre suas expectativas, preferências e necessidades educacionais no âmbito da Educação Física, visando valores democráticos, como demonstrados por Maldonado e Neira (2022). Com base nas contribuições da turma, foram apresentados painéis temáticos que contemplavam diversas possibilidades de abordagem dos conteúdos da disciplina, estruturados em categorias amplas:

- Temas: jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas e ginásticas – tanto em sua forma tradicional quanto em práticas culturais diversas (afro-brasileiras, indígenas, urbanas e inclusivas).

- Metodologias: desde aulas expositivas e tradicionais até práticas vivenciais, rodas de conversa, pesquisa, debates e produções coletivas.
- Espaços e materiais: explorando desde ambientes convencionais (sala de aula, quadra) até espaços ao ar livre, com uso de materiais tradicionais e adaptados.
- Formas de avaliação: como autoavaliação, avaliação em grupo, prática, produção criativa e portfólio.

Esses painéis foram apresentados no computador, de forma visual, para que todos pudessem acompanhar melhor as possibilidades que estavam sendo colocadas em discussão. Cada tópico foi mostrado e comentado com calma, e o professor foi perguntando à turma o que fazia mais sentido, o que despertava interesse e o que parecia mais distante da realidade deles. A conversa aconteceu de maneira gradual: alguns estudantes se mostraram mais tímidos e preferiram apenas ouvir no início, enquanto outros foram mais espontâneos, comentando experiências pessoais e sugerindo caminhos para as aulas.

Em alguns momentos, surgiram dúvidas sobre determinados conteúdos e também relatos sobre práticas que já conheciam ou gostariam de vivenciar. Assim, a apresentação dos painéis funcionou como um apoio para organizar as ideias do grupo e ampliar o diálogo, permitindo que, mesmo com diferentes níveis de participação, todos se sentissem incluídos no processo de construção coletiva da sequência didática.

Após a exposição das possibilidades, cada estudante foi convidado a votar nos elementos que considerava mais significativos para compor as futuras aulas. A votação foi registrada visualmente pela edição no computador, com as opções destacadas em amarelo representando as mais votadas. Este momento foi de extrema importância, pois promoveu o protagonismo dos educandos e reafirmou a construção coletiva do currículo.

Entre os temas mais escolhidos, destacaram-se atividades como: Jogos populares e regionais (ex: queimada e taco); Esportes coletivos (basquete, vôlei e futsal); Danças populares brasileiras (funk e samba); Capoeira e lutas indígenas;

No campo metodológico, houve preferência por atividades práticas e interativas, seguidas por rodas de conversa, gincanas e produções coletivas. A turma demonstrou entusiasmo pela ideia de construir apresentações e registros criativos sobre os temas estudados, reforçando o caráter participativo e expressivo da proposta, confirmando os dados de Darido, Gonzáles e Ginciene (2018) que apontam para a real aproximação dos alunos quando há coerência e consistência no trabalho didático-pedagógico.



As formas de avaliação mais aceitas incluíram a autoavaliação, o portfólio e a produção criativa, com ênfase no acompanhamento contínuo do processo e na valorização das reflexões individuais e coletivas. Quanto aos espaços, destacou-se a intenção de aproveitar tanto a quadra quanto áreas abertas da escola, respeitando as condições climáticas e a disponibilidade dos ambientes.

Durante as votações, grande parte das escolhas foi acompanhada de discussões, divergências de entendimento e defesa dos interesses particulares dos estudantes em relação ao desenvolvimento das aulas. Contudo, a escolha do tema gerador foi o ponto de maior tensão entre os participantes, revelando não apenas preferências esportivas distintas, mas também relações de poder e identidade presentes na turma. O embate mais evidente se deu entre os meninos, que defendiam que o tema da aula fosse o futebol, e as meninas, que estavam em maior número, e que votaram de maneira articulada em direção ao basquetebol, movimento que lhes garantia vantagem numérica no processo decisório.

À medida que a votação avançava, alguns meninos passaram a verbalizar frustração, demonstrando uma percepção de injustiça vinculada não ao conteúdo da escolha, mas à dinâmica social da turma. Comentários como “Pô, só porque elas são mais, vai ser só o que elas querem” expressavam um sentimento de perda de protagonismo e de ameaça ao espaço simbólico que ocupavam no grupo.

Essa manifestação dos meninos evidencia que o processo participativo, embora democrático em sua intenção, não está isento das tensões e disputas presentes nas relações sociais que permeiam o espaço escolar. A fala “só porque elas são mais, vai ser só o que elas querem” revela não apenas um incômodo com o resultado da votação, mas uma percepção de

troca de posições tradicionalmente ocupadas pelos meninos nas dinâmicas da Educação Física, historicamente marcadas por maior protagonismo masculino, principalmente em conteúdos esportivos.

Como aponta Bracht (2019), as práticas corporais não são neutras, pois carregam valores culturais e relações de poder que se expressam no modo como os alunos se posicionam e são reconhecidos nas aulas. Nesse sentido, a reação dos alunos pode ser compreendida como parte de um conflito formativo, no qual a ampliação da voz de outros grupos, neste caso, das meninas, provoca estranhamentos e resistências.

Neira e Nunes (2011) destacam que a Educação Física, quando orientada por uma perspectiva crítica, deve justamente problematizar essas hierarquias e romper com a monocultura de práticas e protagonismos. Assim, o episódio mostra como os círculos de cultura e o planejamento participativo, ao abrirem espaço para a escuta e para decisões coletivas, também revelam contradições do cotidiano escolar que precisam ser tematizadas pedagogicamente, favorecendo uma convivência democrática mais ampla, como defendido por Freire (2002).

As meninas, por sua vez, respondendo com “a gente também quer escolher o que gosta, vocês é só futebol”, evidenciavam a tentativa de reivindicar um espaço historicamente negado, inclusive dentro da própria Educação Física escolar, em que práticas corporais tradicionalmente masculinas tendem a dominar as preferências e o planejamento docente. Essa disputa revela aquilo que Franco e Loureiro (2012) conceituam como o desvelamento das relações de poder que estruturam o cotidiano, uma vez que o conflito verbal expôs desigualdades silenciosas na participação.

Foi necessário, então, mediar pedagogicamente para evitar que a votação se transformasse em uma simples imposição da vontade da maioria, o que é relativamente comum em situações aparentemente democráticas quando esvaziadas de diálogo. Optou-se então por uma mediação dialógica que preservasse o conflito, visto que, como afirma Freire (2014), “o diálogo não existe num vácuo político”. Foi entendido que a discussão naquele momento não era uma ameaça ao processo pedagógico, mas uma oportunidade de construção coletiva de consciência crítica.



A estratégia adotada foi suspender a votação e propor uma roda de escuta. Solicitou-se que cada grupo expressasse por que considerava ser relevante. Quando questionados, os meninos explicaram que “é o que eu mais sei jogar, é o que eu gosto” e “a gente sempre brincou disso na rua”. Essas falas revelam o vínculo do futebol com experiências dos alunos e suas comunidades, como discutem Machado e Costa (2021) ao analisar como práticas corporais carregam sentidos sociais enraizados no cotidiano dos sujeitos.

Em seguida, abriu-se espaço para as meninas. As falas “nunca nos escutam quando falamos” e “a gente também quer aprender algo diferente” deixaram evidente que suas preferências não diziam respeito apenas ao basquete, mas à reivindicação por visibilidade e participação. Esse movimento dialoga com Ribeiro (2018), quando afirma que determinados grupos historicamente silenciados lutam por condições de enunciação e reconhecimento. As falas das estudantes revelam que a escolha de determinados conteúdos não se restringe a uma preferência pontual, mas expressa uma demanda mais profunda por reconhecimento e pertencimento no espaço das aulas de Educação Física. Quando afirmam que “nunca nos escutam” ou que “também querem aprender algo diferente”, as meninas evidenciam experiências recorrentes de silenciamento e de invisibilização, comuns em práticas escolares marcadas por protagonismos masculinos e por uma tradição esportivizada que tende a privilegiar determinados sujeitos e modalidades.

Ribeiro (2018) mostra que grupos historicamente subalternizados lutam não apenas por espaço físico, mas também, pelo direito de serem ouvidos e reconhecidos como sujeitos legítimos.

Nesse sentido, como aponta Freire (2002), a escuta e o diálogo são fundamentais para uma educação democrática, pois permitem que vozes antes marginalizadas surjam como parte constitutiva do processo educativo. Além disso, Neira e Nunes (2011) destacam que uma Educação Física crítica deve problematizar relações de poder e ampliar o repertório cultural, combatendo a monocultura de práticas corporais que exclui ou desvaloriza determinadas experiências. Assim, o episódio mostra como o planejamento participativo e os círculos de cultura não apenas organizam escolhas pedagógicas, mas também tornam visíveis disputas por participação, transformando a aula em um espaço de formação cidadã e de construção coletiva.

A mediação possibilitou uma mudança no entendimento da turma, produzindo um deslocamento importante, o conflito deixou de ser percebido como disputa esportiva e passou a ser compreendido como disputa por reconhecimento e pertencimento, corroborando com Franco e Loureiro (2012), quando diz que o Círculo de Cultura exige que os sujeitos estranhem aquilo que parecia natural, problematizando as relações de poder que atravessam seu cotidiano. Essa reinterpretação também é coerente com a proposta freireana de problematização da realidade, em que situações do cotidiano ganham profundidade crítica quando examinadas coletivamente (Freire, 1987; 2002).



Durante esse processo, enfatizou-se que o planejamento participativo não busca “perdedores e vencedores”, mas a construção de alternativas que contemplem a todos. Como afirma Freire (1987), trata-se de superar práticas autoritárias e avançar para consensos críticos, sem apagamento das diferenças. Nesse sentido, a solução conciliadora emergiu de forma natural: uma das meninas propôs “E se a gente fizer futebol e basquete? A gente divide

as aulas, não precisa ser só um ou só outro”. A frase expressa uma compreensão da lógica dialógica, mostra que o direito do outro e suas vontades não são obstáculos, mas condições para a construção coletiva. A atitude das alunas que, mesmo com maioria, abriu mão de impor seu desejo, evidencia aquilo que Freire (2002) destaca como o potencial dos Círculos de Cultura para formar sujeitos sensíveis a colaboração e a emancipação mútua.

A solução decidida, trabalhar futebol e basquete como temas da sequência, constituiu-se como resultado da práxis dialógica. A própria dinâmica da votação converteu-se em aprendizagem política, como defendem Franco e Loureiro (2012), quando afirmam que o Círculo de Cultura é um espaço em que o conhecimento é produzido pela interação crítica entre os sujeitos.

O clima da turma tornou-se mais leve após a solução encontrada e os demais elementos da votação, como a metodologia, espaço, materiais e avaliação, foram discutidos com maior tranquilidade. A mudança no ambiente reforça o papel formativo da mediação do conflito, demonstrando que decisões coletivas baseadas no diálogo fortalecem os vínculos sociais.

Assim, definiu-se que a aula seguinte teria como temas o futebol e o basquetebol, utilizando uma metodologia prática e coletiva. As condições climáticas levaram ao uso da sala de vídeo como alternativa, evidenciando a necessidade de adaptação pedagógica, realidade amplamente discutida por Carvalho, Barcelos e Martins (2020) ao analisarem a escassez de materiais e espaços nas escolas públicas brasileiras.

Ficou acordado que seriam utilizados materiais tradicionais e adaptados, com o objetivo de ampliar as possibilidades de experimentação corporal e estimular o pensamento crítico sobre desigualdades no acesso aos recursos didáticos, articulando prática pedagógica e reflexão social, exatamente o que Freire (1980) busca ao defender que o conhecimento deve ser instrumento de intervenção no mundo.



Quanto à avaliação, decidiu-se pela realização de uma autoavaliação coletiva utilizando o portfólio elaborado a partir das gravações da aula prática, analisado em diálogo com critérios previamente acordados entre todos. Esse formato deslocou a avaliação de um modelo classificatório e meritocrático para uma perspectiva processual, dialógica e formativa. Conforme aponta Hoffmann (1994), avaliar não é medir, mas acompanhar o estudante no percurso da construção do conhecimento, valorizando seus avanços e compreendendo suas necessidades.

Hoffmann (1994) enfatiza também que a avaliação formativa faz com que o aluno reflita sobre a própria ação, aprimorando continuamente o processo de aprendizagem, fortalecendo a autonomia dos sujeitos. Luckesi (2002) reforça esse entendimento ao destacar que a avaliação, quando coerente com uma pedagogia emancipadora, deve ser compreendida como um ato amoroso e ético, orientado para favorecer a aprendizagem, jamais como instrumento de punição ou controle. À luz desses referenciais, a autoavaliação coletiva realizada na turma aproximou-se da concepção freireana de avaliação como prática ética e crítica (Freire, 1987), tornando-se um espaço privilegiado para reconstrução do vivido, negociação de sentidos e fortalecimento da corresponsabilidade entre os estudantes. Assim, a avaliação ultrapassou a mera atribuição de notas, configurando-se como experiência pedagógica democrática e emancipatória dentro da Educação Física escolar.

4.3.1 Dinâmicas de Participação e Transformações Observadas

Durante a condução da aula, foi possível observar mudanças significativas no comportamento dos estudantes, especialmente em relação ao engajamento e à valorização do espaço de diálogo coletivo. Esse movimento reflete o que Bracht (2019) identifica como uma

das potencialidades da Educação Física escolar, que é tornar-se um espaço no qual os alunos problematizam suas experiências corporais e dão sentido a elas. Sendo assim, quando os estudantes percebem que suas opiniões têm influência na organização das aulas, a participação desses alunos se torna significativa.

Um dos episódios mais marcantes foi a participação de uma aluna que anteriormente não se engajava nas atividades, mas que, diante do ambiente acolhedor e horizontal da roda de conversa, sentiu-se à vontade para se manifestar. Sua fala espontânea revelou interesses que até então não haviam sido externalizados, demonstrando a potência da escuta ativa como instrumento de inclusão e protagonismo. Tal situação dialoga com o que Betti e Zuliani (2002) defendem quando tratam da importância de estratégias pedagógicas que permitam aos estudantes expressarem suas experiências, desejos e necessidades, entendendo a aula como espaço dialógico e não apenas transmissão vertical do conhecimento.

Outro aspecto relevante foi a adesão de estudantes geralmente identificados como desinteressados ou dispersos, popularmente conhecidos como o "grupo da bagunça". Inicialmente resistentes à proposta, esses alunos mudaram de postura ao perceberem que as decisões da maioria seriam efetivamente implementadas nas próximas aulas. Com isso, buscaram exercer também seu direito de voz e influenciar as escolhas, revelando a eficácia da participação democrática como estratégia de motivação e pertencimento. Esse fenômeno está alinhado ao que Neira e Nunes (2009, 2020) descrevem como uma prática pedagógica culturalmente orientada, que é quando os estudantes percebem que suas experiências são levadas em consideração, há maior envolvimento e engajamento nas atividades desenvolvidas.



Destaca-se ainda a atitude empática e conciliadora de um grupo de alunas, que, ao perceberem a frustração de seus colegas do sexo masculino com o resultado parcial da votação, proporcionaram uma flexibilização das escolhas. As meninas, cujos votos majoritários priorizavam o basquete, aceitaram incluir o futebol (tema preferido pelos meninos) como parte do conteúdo a ser trabalhado. Elas, vendo que os meninos ficaram frustrados por não conseguirem fechar maioria dos votos para vivenciarem o futebol, em um gesto de coletividade e maturidade social, questionaram a mim se daria para vivenciar os dois temas durante a sequência didática. Nesse momento expliquei a formatação e disse que seria possível ajustar os temas durante a sequência didática. Essa atitude materializa aquilo que Freire (1980) denomina como "inéditos viáveis", momentos em que o diálogo gera novos caminhos coletivamente construídos, e também o que Kunz (2004) discute sobre a importância da cooperação e da sensibilidade social como elementos da formação humana na Educação Física.

Além disso, o episódio evidencia que processos democráticos não se limitam ao ato de votar, mas se fortalecem na capacidade de negociar, argumentar, ceder e construir decisões que contemplem diferentes interesses. Esse é um ponto enfatizado por Caparroz e Bracht (2007) ao mostrarem que as práticas participativas na Educação Física contribuem para a formação cidadã, e assim favorecem a compreensão do outro e a responsabilidade coletiva na organização das práticas corporais.

Essa atitude fez com que a frustração dos meninos se torna-se um sentimento de unidade na turma, transformando falas de não participação em falas de encorajamento a prática, de vontade de jogar de desafio aos demais alunos. Um ato democrático que gerou unidade na turma e corrobora com Freire (2014) quando diz que o envolvimento democrático melhora a convivência social e o respeito às opiniões divergentes. Esse gesto espontâneo de solidariedade e negociação evidenciou não apenas maturidade emocional, mas também a internalização dos valores promovidos durante o processo coletivo de tomada de decisões.



Essas transformações no comportamento discente demonstram a potência do ambiente de escuta, respeito e negociação criado pelos círculos de cultura. O envolvimento ativo e respeitoso de todos, inclusive daqueles que historicamente se posicionavam à margem da participação escolar, revela o potencial das metodologias críticas para construir uma cultura de paz, colaboração e reconhecimento mútuo.

A segunda aula da sequência didática consolidou o planejamento participativo como prática concreta e cotidiana na EJA. Através da escuta ativa e da tomada de decisão coletiva, os estudantes tornaram-se agentes na definição do currículo, ressignificando a Educação Física enquanto componente curricular relevante, inclusivo e culturalmente situado.

A experiência relatada demonstra a aplicabilidade dos círculos de cultura como instrumento de mediação pedagógica, em consonância com a proposta freireana de educação como prática da liberdade (Freire, 2002; 2014). Ao promover o diálogo e a valorização da experiência de vida dos educandos, foi possível elaborar uma proposta de ensino que reconhece a diversidade, respeita os sujeitos e promove a formação crítica e transformadora, como preconiza Maldonado e Neira (2022).

A construção colaborativa do planejamento pedagógico fortaleceu o vínculo entre professor e estudantes e ampliou as possibilidades de aprendizagem significativa. Mais do que uma etapa técnica, o planejamento tornou-se um ato político-pedagógico, fundado na democracia, na participação e na esperança.

4.4 Aula 3 (Prática) Entre o Espetáculo e o Social: Vivenciando o Basquetebol e o Futebol em uma perspectiva crítica na EJA

4.4.1 Introdução

A terceira aula da sequência didática desenvolvida com a turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) teve como objetivo principal promover a vivência prática dos conteúdos eleitos coletivamente na aula anterior, basquetebol e o futebol, de forma crítica e reflexiva. Utilizando como espaço pedagógico a sala de vídeo, devido às condições climáticas do período, a aula foi estruturada com base em dois eixos temáticos: o confronto entre o esporte espetáculo e o esporte como prática social e de lazer.

A proposta buscou ir além da simples prática técnica ou motora das modalidades esportivas, integrando aspectos socioculturais que problematizam o papel do esporte na sociedade contemporânea. Para isso, foram utilizadas estratégias didáticas que articularam o conteúdo esportivo com a análise crítica da realidade, conforme propõe a abordagem freireana (Freire, 2002).

4.4.2 Desenvolvimento da Aula

A aula teve início com uma roda de conversa, retomando a metodologia dos círculos de cultura. O objetivo inicial foi levantar percepções dos estudantes sobre o papel do esporte na sociedade, instigando questionamentos como: “para que serve o esporte?”, “quem tem acesso à prática esportiva?” e “qual o papel do esporte na transformação social?”.



Em seguida, foi exibido um vídeo sobre o Auckland City Football Club, da Nova Zelândia, que em 2025 participou do Mundial de Clubes da FIFA e perdeu por 10 a 0 para o Bayern de Munique. O destaque do vídeo não foi o resultado da partida, mas sim o perfil dos jogadores do Auckland, que possuem outras profissões fora dos gramados e alguns precisaram inclusive solicitar férias dos seus empregos para representar o time na competição. Além disso, muitos desses atletas desenvolvem trabalhos comunitários com projetos sociais

ligados ao esporte, evidenciando um modelo esportivo que contrasta com o alto rendimento e o entretenimento lucrativo típico do esporte espetáculo.



Após a exibição do vídeo, iniciou-se uma nova roda de conversa, marcada por comentários espontâneos e reações simples, porém carregadas de significado. A primeira fala que surgiu foi de um aluno que, ainda surpreso, comentou: “Ué, professor... os caras trabalham normal? Nem sabia que tinha time assim. Pensei que jogador era tudo rico.” Essa observação abriu espaço para que outros comesçassem a relacionar o que viram no vídeo com suas próprias experiências.

Uma aluna acrescentou: “Eu achei engraçado eles terem que pedir férias no serviço pra jogar. Imagina ter que pedir folga pra jogar um campeonato importante desses. Aqui no Brasil não dá nem pra imaginar.” Outro aluno completou: “E eles levaram dez gols, né? Mas mesmo assim tavam lá, representando o país deles. Isso já é muita coisa.”

Com o avanço da conversa, os estudantes começaram a comparar essa realidade com o esporte espetáculo que conhecem pela televisão. R1 comentou: “Na TV a gente só vê os time grande, né? Os carinha milionário, carrão, essas coisas. Aí a gente acha que esporte é só isso.” V1 reforçou: “É... e por isso que tem muita gente que coloca esperança só no futebol. Tipo, é a chance de ficar rico, sair da vida difícil.”

Aproveitando essa fala, questionou-se se eles achavam possível o esporte ser também um espaço de lazer e convivência, e não só de disputa por dinheiro ou fama. V2 respondeu: “Ah, professor, eu acho que é sim. A gente aqui mesmo... quando joga alguma coisa é pra se divertir, dá uma risada, esquecer os problemas.” K1 acrescentou, mais tímido: “Se tivesse

mais projeto de esporte nos bairros, acho que ajudava muita gente. Nem todo mundo quer ser jogador, às vezes quer só brincar, né?”

Essa fala levou a turma a refletir sobre a função social do esporte. V2 observou: “Aquele time lá do vídeo ajuda as comunidade deles, né? Isso é legal. Aqui faltam essas coisas, falta oportunidade.” R1 concordou dizendo: “Se tivesse mais isso aqui, talvez a molecada não ficava atoa.”.

As discussões mostraram que, mesmo sem domínio de conceitos teóricos, os alunos foram capazes de perceber diferenças entre o esporte espetáculo, vinculado ao dinheiro, à mídia e às grandes competições, e o esporte como direito, lazer e bem-estar. Nessa troca, surgiram percepções simples, mas profundamente conectadas com a vida cotidiana, mostrando exatamente o que Freire (2002; 2014) defende: o diálogo como espaço de leitura crítica do mundo a partir da realidade concreta dos sujeitos.

4.3.2.1 Vivências Práticas: Do Espetáculo à Transformação

Com base na discussão, foram organizadas duas atividades práticas. Na primeira, os estudantes participaram de uma simulação do esporte espetáculo, sendo divididos em diferentes papéis sociais: jogadores, árbitros, torcida favorável e torcida adversária. Antes de iniciar a vivência, estabeleceu-se um pequeno roteiro de papéis e responsabilidades, no qual os próprios alunos decidiram como desejavam representar suas funções. Alguns estudantes começaram já demonstrando entusiasmo: “Hoje eu quero ser árbitro pra ver se é tão difícil assim quando a gente reclama”, disse R1, arrancando risadas dos colegas. Outros, ao assumirem o papel de torcida, perguntaram: “A gente pode fazer barulho mesmo? Pode vaia?” , o que reforçou o caráter lúdico da experiência.



Essa vivência permitiu que os alunos experimentassem as diferentes relações de poder, cobrança, pressão e julgamento envolvidas no modelo do esporte espetáculo. Durante a simulação, surgiram comportamentos que revelaram tensões típicas desse universo: torcidas gritando e pressionando, árbitros indecisos diante das reclamações, jogadores fazendo de tudo para agradar o público. Em determinado momento, M1 que estava na torcida adversária levantou-se e gritou: “Isso aí! Ele tá roubando, professor! Apita direito!”. A reação imediata do “árbitro” foi responder: “Calma! É muita coisa! Agora sei como é difícil isso!”, evidenciando uma compreensão sobre o papel difícil da arbitragem.

Essa abordagem foi inspirada na metodologia do Sport Education (Siedentop, 1998), na qual os participantes experimentam diferentes papéis que compõem o fenômeno esportivo para além da prática técnica. A vivência coloca os estudantes em situação de protagonismo e ampliação da percepção crítica, permitindo que compreendessem o esporte como prática cultural complexa. Tal perspectiva se articula à concepção defendida por Bracht (2019), ao afirmar que a Educação Física escolar deve problematizar o esporte e não apenas reproduzi-lo de forma acrítica. Além disso, a experiência dialoga com o que Kunz (2004) denomina de experiência pedagógica ampliada, que é quando o aluno assume papéis que o afastam da compreensão estritamente técnica, desenvolvendo criticidade, protagonismo e as relações sociais.



Na segunda atividade prática, os alunos vivenciaram o esporte como lazer e ferramenta de transformação social. O ambiente foi reorganizado para simular um projeto social comunitário. Os materiais continuaram sendo os adaptados, aonde os pneus viraram aros, cones improvisaram traves, e os próprios alunos se organizaram para conduzir as

interações. Formaram-se duplas e trios em que em certos momentos o aluno assumia o papel de professor e depois de aluno, experimentando momentos de orientação e acolhimento.

A proposta buscou demonstrar como a prática esportiva pode ser desenvolvida de maneira inclusiva, focada no bem-estar coletivo e na solidariedade. Essa perspectiva encontra respaldo em Betti e Zuliani (2002), que defendem a necessidade de abordagens pedagógicas que valorizem a participação, o diálogo e as experiências corporais como expressão de cultura, assim como Neira e Nunes (2009, 2020), que enfatizam o papel da escola em ressignificar práticas corporais historicamente legitimadas, ampliando seu sentido ao vinculá-las a realidade dos estudantes.

Ambas as vivências utilizaram materiais tradicionais (as bolas das respectivas modalidades), assim como materiais adaptados (pneus para simbolizar o aro do basquete e cones para simbolizar as traves do gol), reforçando a importância de soluções criativas e acessíveis em contextos escolares com infraestrutura limitada, condição amplamente registrada na educação pública, como exposto por Carvalho, Barcelos e Martins (2020). A adaptação de materiais não apenas facilitou o acesso, como também estimulou os alunos a compreenderem que o esporte não depende exclusivamente de instalações formais.



Os fundamentos do futebol e do basquete foram incorporados nas atividades, inclusive em jogos reduzidos, o que favoreceu a participação de todos os estudantes, independentemente de suas experiências prévias com as modalidades. A presença de jogos reduzidos ampliou a interação entre os grupos, reduziu a pressão típica do esporte rendimento e possibilitou equilibrar diferentes níveis de habilidade de forma cooperativa. Como destacou V2 ao final da aula: “Hoje eu consegui jogar de verdade. Quando é o jogo mesmo, eu quase

nem pego na bola, mas assim dá pra brincar muito mais”. Essa fala confirma o que Darido e Rangel (2000) defendem sobre a importância da adaptação dos conteúdos e do oferecimento de ambientes pedagógicos que dê a oportunidade de participação e aprendizagem significativa.



4.4.1 Reflexão Final e Participação dos Estudantes

Ao final da aula, foi realizada uma última roda de conversa para avaliar as experiências vivenciadas. Os estudantes foram convidados a refletir sobre qual das propostas foi mais desafiadora, estressante, democrática e prazerosa. A maioria relatou que a simulação do esporte espetáculo gerou tensão, ansiedade e desconforto, especialmente pelos julgamentos e cobranças entre os papéis. Já a vivência do esporte como prática social foi considerada mais

acolhedora, divertida e leve, permitindo que todos se sentissem incluídos, mesmo se não tivessem habilidades nas respectivas modalidades.

As falas dos estudantes demonstraram amadurecimento na percepção crítica sobre o esporte e sua função na sociedade. A atividade cumpriu seu papel formativo ao articular prática corporal e reflexão sociopolítica, proporcionando uma experiência significativa e contextualizada, corroborando com Bracht, (2019) quando diz que a Educação Física deve promover um aprendizado prático e crítico, indo além da simples realização de atividades físicas, sendo necessário incluir uma perspectiva reflexiva sobre o corpo, a cultura corporal de movimento e as dimensões sociais que as atravessam.



A aula foi registrada em vídeo para compor o portfólio coletivo da turma, para ser utilizado como instrumento de avaliação nas etapas seguintes. Foi acordado que, por meio de uma autoavaliação coletiva, os estudantes iriam assistir aos registros, refletir sobre sua participação e decidir, em conjunto, os critérios e os resultados avaliativos, promovendo a corresponsabilidade no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Dos Santos Calixto, Maneira (2015) esse é um passo importante na construção do conhecimento quando fala que no desafio do trabalho em grupo, a aprendizagem fica condicionada a integração de valores individuais aos coletivos, o que resulta em ações conjuntas que visam à resolução do problema proposto como responsabilidade de todos.

4.5 Aula 4 - Avaliação Coletiva mediada pelo Portfólio: Reflexão, Diálogo e Participação

A quarta aula da sequência didática desenvolvida com a turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi dedicada ao processo de avaliação coletiva da experiência vivenciada ao longo das aulas práticas anteriores. A proposta esteve em consonância com os princípios do planejamento participativo e dos círculos de cultura freireanos (Freire, 2002; 2014), valorizando a escuta, a reflexão crítica, o respeito às múltiplas vozes e o reconhecimento da participação dos estudantes como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

A aula foi organizada a partir de uma autoavaliação coletiva, previamente planejada com os estudantes, que consistiu na análise do portfólio visual da turma, que foi um conjunto de imagens e vídeos registrados durante a aula prática de basquetebol e futebol. A proposta partiu do princípio de que avaliar é refletir sobre os próprios atos, compreender os percursos trilhados e identificar possibilidades de crescimento pessoal e coletivo. Segundo Luckesi (2002) a avaliação permite qualificar alguma coisa, de acordo com o projeto de ação visando subsidiar a construção dos resultados esperados.

A avaliação operacional, por si, apresenta-se como um recurso metodológico através do qual se qualifica alguma coisa (pessoa, grupo de pessoas, instituições, resultados de uma ação, produtos), comprometida com o projeto que deu forma a esse produto ou que configura os resultados que estão sendo construídos. O projeto de ação (no nosso caso, o projeto de ensino) é uma mediação de anseios ou finalidades mais abrangentes e o sistema de avaliação subsidia a consecução dos resultados desejados, sistematizados nesse projeto (Luckesi, 2002 p. 14).

Desde o início da sequência, foram estabelecidos em conjunto critérios de avaliação, para garantir transparência e corresponsabilidade no processo. Entre os critérios definidos, destacaram-se os apresentados na tabela a seguir:

Critério	Descrição
Participação	Participação ativa nas atividades propostas ao longo da sequência didática.
Cooperação e trabalho em grupo	Capacidade de colaborar com os colegas e atuar de forma coletiva nas práticas.
Respeito	Respeito às regras, aos colegas e aos diferentes espaços utilizados nas aulas.
Envolvimento nas reflexões	Engajamento nas rodas de conversa e nas discussões realizadas durante as aulas.
Criatividade	Criatividade nas vivências práticas e nas

	contribuições apresentadas durante as atividades.
--	---

Durante a avaliação, os estudantes já demonstravam estar plenamente adaptados ao formato das rodas de conversa, participando com naturalidade e segurança na exposição de suas opiniões, respeitando os colegas e dialogando mesmo diante de posicionamentos contrários. Logo no início da discussão, enquanto organizávamos o círculo, um aluno comentou: “Agora fico mais tranquilo pra falar”. Outro aluno também comentou: “No começo eu nem falava nada”.



Essa melhora na exposição dos pensamentos foi construída ao longo da sequência didática e reforçada em todos os momentos de escuta, negociação e tomada coletiva de decisões, experiências defendidas por Freire (2002) como essenciais para uma pedagogia realmente dialógica.

A análise coletiva das imagens e vídeos do portfólio revelou-se uma atividade divertida. À medida que as cenas eram projetadas, surgiam risadas, comentários espontâneos e recordações. Alguns mencionaram: “Cara, eu achei que nem tinha participado tanto assim”.

Essa projeção visual foi fundamental para que os alunos refletissem sobre seus comportamentos, avanços e desafios. Kunz (2014) fala sobre a importância da autorreflexão no processo formativo, o que nos remete a construção coletiva realizada e as consequências positivas relatadas pelos alunos. Além disso, muitos estudantes sugeriram adaptações para futuras atividades, como modificação dos papéis sociais nas simulações, novas maneiras de

organizar equipes e expansão do uso de materiais alternativos. Uma aluna sugeriu: “Podia ter mais material reciclado também... tipo aquelas garrafas que viram cones, né?”.

Um momento particularmente significativo foi a sugestão vinda espontaneamente dos próprios alunos de que a metodologia do planejamento participativo e dos círculos de cultura fosse adotada também por outros professores da escola. Uma estudante afirmou: “Se todas as matérias fossem assim, eu acho que ia ser mais fácil pra gente aprender”. Outro completou: “Essa forma de aula fez a gente se sentir parte mesmo, não só assistir a aula”. Essa afirmação demonstra o valor dessa abordagem, que, por vezes, ultrapassa os limites da disciplina de Educação Física escolar para interagir com a rotina de cada aluno, se tornando um exemplo de ensino democrático e significativo. Como aponta Bracht (2019), quando a Educação Física avança para uma perspectiva crítica ela contribui para a formação cidadã.



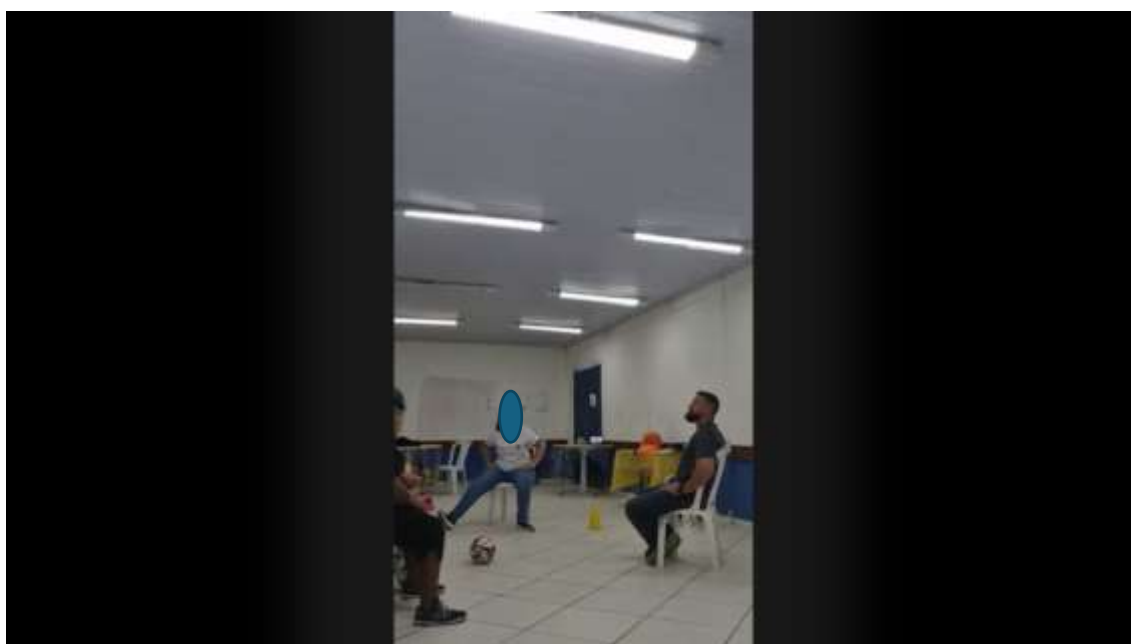
Durante a avaliação, também realizei intervenções pontuais, procurando contribuir com observações que complementassem as análises dos estudantes. Ressaltei a evolução do engajamento, destacando alunos que inicialmente estavam tímidos ou resistentes e passaram a interagir nas rodas de conversa e nas vivências práticas. Essa mudança de comportamento demonstra aquilo que Darido e Rangel (2000) enfatizam ao discutir a importância de ambientes pedagógicos que fortaleçam a expressão e o pertencimento dos alunos.

Outro ponto discutido foi o desenvolvimento da capacidade de escuta e do diálogo, especialmente diante de opiniões divergentes. O grupo conseguiu construir uma convivência democrática, condição essencial à formação cidadã, um aspecto amplamente defendido por Neira e Nunes (2011) ao tratar da Educação Física meio de combate a monocultura, mostrando que os questionamentos as relações de poder são essenciais a formação cidadã.

Também foi evidenciada a ampliação da compreensão crítica dos estudantes sobre o papel do esporte na sociedade, resultado direto das atividades que colocaram lado a lado o esporte espetáculo e o esporte como prática social e instrumento de transformação, além de observar o amadurecimento cooperativo dos alunos na execução das atividades práticas. A iniciativa, a ajuda e as responsabilidades durante a prática tornaram-se elementos fundamentais nas aulas, evidenciando o aumento da autonomia dos estudantes e seu protagonismo no processo educativo.

Todas essas observações foram acolhidas com respeito e atenção pelos alunos, que demonstraram abertura inclusive às críticas construtivas. A aula se caracterizou como um espaço coletivo de reflexão, no qual professor e estudantes construíram juntos a reflexão da análise dos avanços, exatamente o que Freire (1980) descreve como prática pedagógica emancipadora.

A aula destinada à avaliação consolidou os princípios formativos que orientaram toda a sequência didática: escuta, colaboração, diálogo e corresponsabilidade. Ao permitir que os estudantes se avaliassem com base em registros visuais, promoveu-se uma aprendizagem significativa, fundamentada na experiência e na autorreflexão.



A utilização do portfólio coletivo articulada à autoavaliação fortaleceu a consciência crítica sobre o processo formativo, assim como defendem Neira e Nunes (2016) quando afirmam que o aluno deve ser sujeito ativo, e não mero participante, no processo de construção curricular.

Por fim, a aprovação unânime da sequência didática por parte da turma fortalece a compreensão de que o planejamento participativo e os círculos de cultura constituem

caminhos viáveis e desejáveis na Educação Física escolar, especialmente no contexto da EJA. Como afirmam Fensterseifer, Silva e González (2020), valorizar as trajetórias e experiências dos alunos é condição para a construção de uma educação transformadora, algo que foi frequentemente observado durante a sequência didática.

CAPÍTULO IV

GRUPO FOCAL: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES E IMPACTOS DA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

CAPÍTULO IV: Análise dos Dados: percepções dos estudantes e impactos da intervenção pedagógica

RESUMO

Este capítulo apresenta a análise dos dados obtidos por meio do grupo focal, utilizando a hermenêutica dialética como método de interpretação, permitindo compreender as falas dos participantes em seus contextos sociais, históricos e culturais. Inicialmente, são abordadas as categorias analíticas prévias, que incluem percepções dos estudantes sobre as mudanças na formatação das aulas, avaliação das metodologias utilizadas, inclusão de suas opiniões no processo educativo e impactos na relação com a escola e no afastamento escolar. Em seguida, são discutidas as categorias empíricas emergentes, como interesse e motivação, participação e engajamento, percepção da utilidade da Educação Física, relação com práticas pedagógicas participativas e a valorização da escola como espaço de convivência social. Também emergem críticas às práticas tradicionais, especialmente relacionadas à ausência de diálogo e à excessiva exigência de atividades descontextualizadas. Os resultados indicam que a adoção do planejamento participativo e dos círculos de cultura contribuiu significativamente para o aumento do envolvimento dos estudantes, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a valorização das aulas de Educação Física. Observou-se ainda que a aproximação entre conteúdo e realidade dos alunos favoreceu a permanência escolar e reduziu o afastamento. Conclui-se que práticas pedagógicas dialógicas e participativas têm potencial para ressignificar a Educação Física na EJA, tornando-a mais relevante, crítica e transformadora.

Palavras-chave: análise qualitativa; eja; participação; engajamento; evasão escolar.

5 CAPÍTULO IV

5.1 Introdução

O grupo focal foi composto por sete participantes, sendo o professor Bruno o mediador da discussão e os demais integrantes identificados como V1, V2, R1, AP, K e L. Logo no início do encontro, alguns alunos comentaram informalmente sobre a correria do dia: “Prof, hoje foi puxado lá no trabalho, mas consegui chegar”, disse V2. AP completou: “Eu vim direto, nem passei em casa, senão não dava tempo”. Essas falas sinalizam as multitarefas típica dos estudantes da EJA.

A participante M1, embora convidada e interessada em participar, precisou se ausentar, pois naquele dia dependia do transporte público para retornar à sua casa, e o ônibus passaria mais cedo do que o habitual. Ela justificou: “Professor, eu queria muito ficar, mas se eu perder esse ônibus, não tem outro”. O fato evidencia uma situação recorrente no cotidiano desses educandos, onde a própria logística de deslocamento se torna barreira à participação nas atividades pedagógicas.



Situação semelhante ocorreu com outros estudantes que não puderam participar das aulas ou do grupo focal em razão de compromissos de trabalho, responsabilidades familiares e problemas de saúde. Contudo, por opção própria, eles preferiram não ser identificados no estudo. Tais ausências, independentes de vontade, reforçam que a permanência e o engajamento na EJA não dependem apenas de motivação escolar, mas estão intrinsecamente ligados às condições objetivas de vida como transporte, trabalho, rotinas familiares e condições socioeconômicas, como preconiza os estudos de Costa et al. (2020).

Essa realidade também é amplamente discutida por Arroyo (2017), que analisa a trajetória dos jovens e adultos trabalhadores e destaca que sua participação nas atividades escolares é atravessada por uma série de compromissos e exigências externas que, muitas vezes, assumem prioridade sobre a vida escolar. Segundo o autor, compreender esses condicionantes é essencial para que a escola não interprete a ausência como desinteresse, mas como reflexo das disputas diárias que esses sujeitos enfrentam para conciliar estudo, trabalho, deslocamento e sobrevivência.

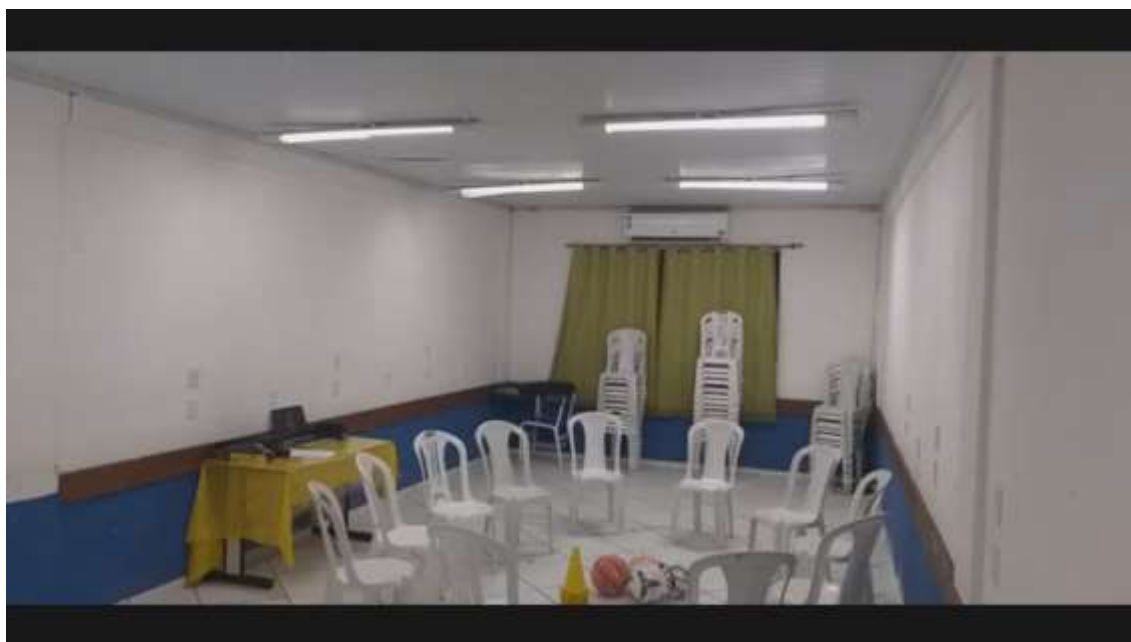
Assim, o fato de alguns estudantes não conseguirem participar do grupo focal não revela falta de compromisso, mas corrobora com Arroyo (2017) e Costa et al. (2020) quando nos traz que a escolarização desses sujeitos ocorre dentro de uma dinâmica marcada por tensões entre direitos, necessidades e limitações estruturais. Em outras palavras, os desafios enfrentados no cotidiano extrapolam a sala de aula e impactam diretamente o engajamento, o envolvimento e a permanência em atividades letivas.

Sendo assim, no dia reservado para a realização do grupo focal, a aula teve início de forma rotineira, marcada por conversas informais com os estudantes e pelo registro de chamada. Esse momento inicial foi fundamental para manter um ambiente de acolhimento e continuidade dos trabalhos já realizados com a turma e visando favorecer a participação ativa dos alunos da EJA. Em seguida, os discentes foram lembrados de que a aula daquele dia estava dedicada à realização do grupo focal. Após, foi feita a explicação sobre os objetivos e procedimentos da técnica, reforçando a importância de sua colaboração voluntária e consciente.

O grupo focal, conforme destacam Gatti (2012) e Minayo (2014), constitui-se como um procedimento de coleta de dados que visa a interação entre os participantes, possibilitando que as percepções, experiências e significados sejam construídos coletivamente. A escolha dessa técnica esteve relacionada à sua potência para favorecer o diálogo entre sujeitos que compartilham vivências semelhantes, promovendo o surgimento de opiniões que dificilmente seriam acessados por meio de entrevistas individuais ou questionários.

Após as orientações iniciais, os alunos foram convidados a irem para a sala de vídeo, ambiente que foi previamente definido para a atividade. A escolha desse espaço atendeu a dois critérios principais: oferecer melhores condições estruturais e garantir a privacidade necessária para o desenvolvimento do grupo focal. Esse cuidado metodológico, segundo Gatti (2012), contribui para que os participantes se sintam mais à vontade, fortalecendo a qualidade das interações e a profundidade das discussões.

No local previamente organizado, os equipamentos já se encontravam dispostos. Foram utilizadas três câmeras, posicionadas nas extremidades da sala, com o objetivo de registrar não apenas as falas, mas também as expressões faciais, gestos e demais manifestações não verbais dos estudantes durante o diálogo coletivo. Esse procedimento vai de acordo com a perspectiva de Minayo (2014), que enfatizam a importância de captar tanto os conteúdos verbais quanto os elementos não verbais nas pesquisas qualitativas.



5.2 Dinâmica

A dinâmica do grupo focal foi conduzida a partir de perguntas previamente elaboradas, que serviram como eixo norteador do diálogo. Contudo, em conformidade com o que preconiza Gatti (2012), a mediação buscou manter-se flexível, permitindo que os próprios participantes interagissem nas discussões a partir de suas experiências e interesses, retomando ao eixo central pelo mediador caso o assunto fugisse do propósito inicial. O papel do pesquisador foi o de facilitador, estimulando a fala de todos, promovendo a escuta ativa e assegurando que todas as vozes tivessem seu espaço de fala.

A execução da atividade respeitou, ainda, critérios éticos fundamentais, uma vez que os estudantes foram informados previamente sobre o registro audiovisual e autorizaram sua utilização para fins exclusivamente acadêmicos. A organização do espaço, a explicação dos objetivos e o cuidado com a escuta mostraram-se decisivos na construção de um ambiente favorável à reflexão coletiva dos alunos. Dessa forma, o grupo focal configurou-se não apenas como instrumento metodológico de coleta de dados, mas também como espaço de diálogo e produção compartilhada de sentidos, caminhando com a perspectiva freireana de valorização da palavra e da experiência vivida.



Apesar de o grupo focal ter sido conduzido a partir de um roteiro semiestruturado, elaborado previamente com base nos objetivos da pesquisa e nas recomendações metodológicas de Gatti (2012), Krueger & Casey (2014) e Minayo (2014), além das perguntas terem sido organizadas em quatro eixos correspondentes às categorias prévias da análise, mesmo assim, como é característico de técnicas dialógicas, o roteiro foi utilizado de forma flexível e adaptado conforme análises de informações anteriormente coletadas da turma, também de análises em tempo real durante o andamento do encontro e das necessidades interpretativas identificadas durante a mediação.

Dentre todas as perguntas previstas no roteiro do grupo focal, algumas foram definidas como centrais, por constituírem a base para a coleta dos dados necessários à análise da sequência didática. Assim, tais perguntas foram utilizadas de forma imediata no início da discussão, servindo como eixo orientador do diálogo. As demais questões foram mobilizadas conforme o desenvolvimento da conversa, de modo a complementar e aprofundar os dados produzidos pelos participantes. A seguir, apresenta-se um quadro com as perguntas efetivamente aplicadas e suas respectivas categorias analíticas.

Categoria	Perguntas Aplicadas
Percepções sobre as mudanças na formatação das aulas	• “O que vocês acharam da forma como as aulas foram realizadas nesta sequência didática?” • “Vocês perceberam diferenças em relação às aulas tradicionais de Educação Física que já vivenciaram?”

Avaliação das metodologias empregadas	• “Como vocês avaliam as atividades práticas realizadas? O que mais chamou atenção?” • “O que vocês acharam dos materiais, das demonstrações e da forma como o conteúdo foi apresentado?”
Participação e inclusão da opinião dos alunos	• “A participação de vocês na escolha dos temas e atividades influenciou na vontade de participar das aulas?” • “Vocês se sentiram mais à vontade ou motivados quando puderam opinar na construção das aulas?”
Impacto na relação com a escola e no afastamento escolar	• “Vocês acham que esse tipo de aula pode ajudar a diminuir o desinteresse ou abandono escolar?” • “Que fatores dificultam ou facilitam a participação de vocês nas aulas e na escola de modo geral?”



Essas perguntas foram essenciais para estimular o diálogo espontâneo, promover reflexões e identificar tanto respostas manifestas quanto significados latentes, conforme orienta a hermenêutica dialética de Minayo (2014).

Inicialmente o Grupo Focal apresentou maior tensão emocional do que no dia da avaliação. Os alunos chegaram quietos, sentando-se mais afastados. V1 comentou baixinho

para o colega: O professor falou que era importante pro estudo...” A divulgação do encontro como uma atividade distinta da sequência didática e a ênfase na sua importância para a pesquisa, pode ter contribuído para essa sensação inicial de formalidade e expectativa.

No entanto, à medida que o Grupo Focal acontecia, os alunos começaram a se soltar. A mudança de fato ocorreu quando perceberam que o Grupo Focal seguia a mesma lógica dialógica e participativa das aulas anteriores. R1 observou: “Ah, professor, é tipo a roda de conversa... tranquilo então.” A partir desse reconhecimento, os participantes passaram a interagir melhor e fazer comentários sobre as vivências práticas da sequência didática.



Os alunos demonstraram entusiasmo ao relembrar as situações e os momentos que marcaram a sequência didática. Houve comentários como: “Foi show!!”, “Tirou a gente do nível de conforto...” e “Diferente... não foi aquela coisa pesada.” Essas falas refletem precisamente o que Neira e Nunes (2009) afirmam ao defender que metodologias culturalmente orientadas rompem com a mecanização da aula, aproximando o conteúdo da experiência dos estudantes.

Por outro lado, durante algumas perguntas, os estudantes demonstraram dificuldade para compreender o que estava sendo solicitado. Esses episódios serviram para identificar a necessidade de adaptações no roteiro, principalmente no nível de linguagem e na ordem das questões. Mesmo que o roteiro previsse uma sequência linear, a interação exigiu flexibilizações, algo que Gatti (2012) descreve como comum no trabalho com grupos focais, nos quais o pesquisador deve acompanhar o fluxo natural da conversa, sem perder o foco de seu objetivo e estrutura original.

Dessa forma, quando os alunos avançavam espontaneamente para tópicos relacionados a outra categoria analítica, o mediador acompanhava o movimento, invertendo a sequência das perguntas e retornando posteriormente aos pontos pendentes. Em alguns casos, mesmo após a reformulação das questões, as respostas permaneciam superficiais. Nesses momentos, o pesquisador recorria a exemplos concretos vivenciados pela turma, como jogos reduzidos, simulações de papéis ou situações de negociação coletiva, estimulando aprofundamento. Essa prática está alinhada com a perspectiva dialógica de Minayo (2014), na qual o pesquisador negocia sentidos, amplia narrativas e reconhece o sujeito como produtor de significado.

Além disso, algumas perguntas foram adaptadas em linguagem mais próxima da realidade dos estudantes. A questão “Como vocês avaliam as metodologias aplicadas durante a sequência didática?” transformou-se em: “O que acharam das atividades práticas que fizemos? Foi diferente das aulas que vocês já tinham?” Após a reformulação houve melhor participação dos alunos.

Em relação a logística de organização, o planejamento inicial previa a realização do Grupo Focal em dois tempos de aula consecutivos (1h20min). Contudo, experiências anteriores com a mesma turma mostraram que, no segundo tempo, o nível de dispersão aumentava significativamente. Alguns alunos já haviam comentado em outro dia: “No finalzinho a cabeça já tá pedindo pra ir embora...” Considerando ainda a possibilidade de o transporte público antecipar seu horário, o que colocaria em risco o retorno seguro de alguns estudantes, a escolha por realizar o grupo focal em um único tempo (cerca de 40 minutos) mostrou-se necessária.

Essa decisão logística e metodológica está diretamente relacionada às condições de vida dos alunos, marcadas por trabalho, família, deslocamentos, especialmente no período noturno. Essa perspectiva vai de encontro com o que diz Arroyo (2000), ao analisar as trajetórias dos sujeitos da EJA, quando fala que ensinar nesse contexto exige reconhecer as dimensões materiais da vida cotidiana, evitando interpretações superficiais sobre engajamento ou “falta de interesse”.

Assim, ao adequar o método às necessidades concretas da turma, fortalecem-se a qualidade da coleta de dados, além dos princípios democráticos que regem o trabalho com jovens e adultos trabalhadores, princípios esses compartilhados também por autores da Educação Física escolar como Fensterseifer, Silva e González (2020), que defendem uma prática pedagógica sensível às realidades sociais e culturais dos estudantes.

5.3 Análise dos dados do grupo focal à luz da hermenêutica dialética

A análise dos dados seguiu o referencial da hermenêutica dialética (Minayo, 2014), buscando ir além da mensagem manifesta dos discursos para captar seus significados latentes, interpretando-os à luz do contexto social, histórico e cultural dos sujeitos. Os participantes do grupo focal são estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), matriculados em uma escola pública da periferia, com trajetórias escolares marcadas por interrupções, responsabilidades familiares e condições socioeconômicas precárias.

A escolha do grupo focal como técnica de coleta (Gatti, 2012; Krueger e Casey 2014; Minayo, 2014) mostrou-se pertinente, pois a interação entre os participantes possibilitou a emergência de sentidos compartilhados, negociações de significados e a produção coletiva de interpretações sobre as aulas vivenciadas na sequência didática com o planejamento participativo e círculos de cultura.

5.3.1 Contexto sócio-histórico

Após um levantamento de informações junto à equipe técnica da escola, constatou-se que os estudantes pertencem em sua maioria absoluta a famílias de baixa renda, muitos deles conciliando o estudo noturno com o trabalho diurno e responsabilidades familiares. Essa realidade foi explicitada em falas como a de AP: “É muito difícil eu vir na sua aula segunda-feira.” A dificuldade de frequência não se apresenta como uma escolha individual, mas como uma condição marcada pela necessidade da vida, demonstrando a realidade vivenciada por eles do direito à educação e as demandas da vida na sociedade. Essa situação é apontada por Minayo (2014) como um dos determinantes centrais na análise das práticas sociais, uma vez que as condições materiais de existência influenciam diretamente as possibilidades de participação e permanência nos espaços institucionais.

Pesquisas sobre desigualdade educacional no Brasil indicam que a evasão escolar, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, está profundamente associada a fatores socioeconômicos, como renda, inserção precoce no mercado de trabalho, insegurança profissional, responsabilidades familiares e dificuldades de transporte (Haddad & Di Pierro, 2000; Arroyo, 2017). Além disso, grande parte dos sujeitos da EJA tem a escolarização marcada pela descontinuidade, entradas e saídas sucessivas da escola, configurando trajetórias educacionais fragmentadas, além da marca da exclusão social (Ventura e Frigotto, 2001). Nesse sentido, a fala de AP não deve ser compreendida como desinteresse ou falta de compromisso, mas como manifestação das situações que condicionam a permanência na escola.

Essa compreensão é reforçada por Da Silva et al. (2019), ao demonstrar que a EJA apresenta índices expressivos de afastamento ao longo do ano letivo, mesmo quando há um

número significativo de matriculados no início do período. Costa et al. (2020) também destacam que fatores como necessidade de complementação de renda, gravidez precoce, desestruturação familiar e dificuldades cotidianas contribuem diretamente para a evasão escolar. Assim, a permanência dos educandos na escola depende de condições que extrapolam a dimensão pedagógica, envolvendo questões estruturais da vida social.

Além disso, os percursos escolares dos estudantes investigados são quase integralmente marcados por experiências em escolas públicas caracterizadas por infraestrutura insuficiente, rotatividade docente e predominância de práticas pedagógicas tradicionais. Essa experiência aparece de forma implícita na fala de R1: “Achei que saiu daquele negócio normal cara, que era só copiar do quadro e fazer a prova.” Essa fala revela uma naturalização do modelo bancário de educação como expõe Freire (1987), nos quais o aluno ocupa um lugar passivo no processo de ensino aprendizagem.

Esse cenário dialoga com as análises de Arroyo (2017), ao afirmar que a EJA historicamente tem sido pensada como uma educação de segunda ordem, frequentemente marcada por currículos reduzidos, metodologias empobrecidas e baixa expectativa pedagógica em relação aos alunos. Como consequência, muitos estudantes internalizam a ideia de que a escola é um espaço pouco significativo para suas vidas, o que também contribui para processos de desmotivação e afastamento. Carvalho e Camargo (2019) apontam ainda que uma das razões para essa distância entre escola e realidade dos alunos está no fato de que a EJA raramente ocupa lugar central nos processos de formação inicial e continuada de professores, o que contribui para práticas pouco conectadas às especificidades desse público.

É nesse contexto que se compreende tanto a surpresa quanto a animação dos alunos diante da proposta de Planejamento Participativo e Círculos de Cultura. A ruptura com o modelo tradicional, autoritário, transmissivo e pouco acessível às experiências dos alunos produziu uma mudança importante, colocando os estudantes como protagonistas do processo educativo. Tal movimento dialoga diretamente com Freire (1987; 2002), ao defender que práticas pedagógicas dialógicas possibilitam que os sujeitos reconheçam a escola como espaço de escuta, pertencimento e produção de sentidos.

No campo específico da Educação Física, essa mudança ganha ainda mais relevância, pois, como argumenta Bracht (2019), a disciplina precisa ser compreendida como prática cultural e educativa atravessada por dimensões sociais e políticas, e não apenas como espaço de exercício físico. Betti e Zuliani (2002) reforçam que o acesso às práticas corporais constitui um direito cultural, historicamente negado a grupos em situação de vulnerabilidade. Darido, Gonzáles e Ginciene (2018) também discutem que o afastamento dos estudantes das

aulas de Educação Física está relacionado ao sentido atribuído às experiências corporais e à forma como os conteúdos são organizados. Dessa forma, metodologias participativas podem contribuir para reconstruir o vínculo dos educandos com a disciplina e com a escola.

Assim, a experiência analisada evidencia que, embora metodologias participativas e dialógicas tenham potencial para ampliar o engajamento, fortalecer vínculos e modificar a relação dos estudantes com a escola, elas não atuam de forma isolada. A permanência escolar na EJA permanece condicionada a fatores que extrapolam o pedagógico, exigindo políticas públicas integradas que considerem transporte, trabalho, renda, saúde e condições de vida. Sales e Paiva (2014) destacam que, apesar dos avanços legais no reconhecimento da EJA como direito, ainda persistem obstáculos concretos que dificultam sua efetivação. Como aponta Ventura e Frigotto (2001), sem o enfrentamento das desigualdades sociais, a escola será local de tensões entre projetos significativos aos alunos e realidades de exclusão.

5.3.2 Categorias analíticas prévias

Para a análise do grupo focal, foram definidas categorias prévias fundamentadas nos objetivos da pesquisa e na literatura de referência, como preconizado por Minayo (2014). Essas categorias orientaram a organização inicial do material, permitindo observar como os alunos da EJA se posicionaram frente à experiência de planejamento participativo e aos Círculos de Cultura nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, as categorias prévias estabelecidas foram: Percepções sobre as mudanças na formatação das aulas, Avaliação das metodologias utilizadas pelos professores, Inclusão da opinião dos alunos e participação e Impacto nas relações com a escola e afastamento escolar. A partir delas, buscou-se interpretar não apenas as manifestações explícitas dos estudantes, mas também os sentidos latentes que emergem de suas falas, em diálogo com suas trajetórias escolares e contextos socio-históricos.

5.3.2.1 Percepções sobre as mudanças na formatação das aulas

Os achados manifestos desta categoria evidenciam que os estudantes perceberam uma mudança significativa em relação ao modelo tradicional e transmissivo de aula ao qual estavam habituados. A fala de R1 quando diz “Achei que saiu daquele negócio normal... só copiar do quadro e fazer a prova.” resume essa mudança na arrumação das aulas, demonstrando que a intervenção conseguiu romper com as práticas ainda predominantes na EJA, amarradas em uma lógica bancária de educação, conforme criticada por Freire (2002). A referência ao que seria o “normal” para as aulas traduz essa marca de escolarização dos estudantes da EJA, frequentemente pensada e organizada com metodologias centradas na transmissão e na passividade dos alunos, como apontam Costa e Silva (2018) e Carvalho (2009) ao discutirem a falta de diálogo entre práticas docentes e as realidades da EJA.

Essa percepção dos estudantes também evidencia como a escola, para muitos sujeitos da EJA, foi historicamente vivida como espaço de repetição e pouca autoria. Nesse sentido, a ruptura metodológica não representa apenas uma mudança de formato, mas uma mudança simbólica na posição que o aluno ocupa no processo educativo, deslocando-o da condição de receptor para a de participante, o que se aproxima das proposições do Planejamento Participativo (Gandin, 1988; Maldonado & Neira, 2022).

Além dessa ruptura com a rotina transmissiva, o prazer e a surpresa positiva se destacam nas expressões de entusiasmo “Foi show!! Tirou a gente do nível de conforto...” V1 e nas interações animadas entre os alunos, mencionando o “bombom”, brincadeiras e o clima leve das vivências. A presença do lúdico e da experiência ativa das práticas demonstra aquilo que Darido, Gonzales e Giciene (2018) defendem como condição para que a Educação Física recupere seu sentido formativo e cultural, produzindo experiências significativas e não apenas reprodutivas. As falas dos alunos indicam que o estranhamento inicial com a nova formatação se converteu em engajamento e animação, confirmando que práticas dialógicas e participativas têm potencial para reconstruir o vínculo dos educandos com a escola, principalmente porque muitos vivenciaram trajetórias marcadas por fracasso e descontinuidade, como destaca a literatura sobre a EJA (Brasil, 1996; Sales e Paiva, 2014; Haddad, 2007; Di Pierro, 2010).

Esse entusiasmo, ainda que expresso em elementos simples do cotidiano da aula, revela a dimensão afetiva do processo educativo, frequentemente negada aos estudantes da EJA. Como aponta Freire (2002), aprender é também um ato de esperança e de reconhecimento, e o sentimento de pertencimento produzido nas aulas constitui um elemento central para a permanência e para o engajamento dos educandos.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração de maneira positiva é a ampliação do repertório prático, evidenciada pelas falas que mencionam o contato com materiais e modalidades até então desconhecidos. Quando os alunos falam “por mais que a gente não fosse trabalhar... a pessoa nunca teve contato...” essas falas lembram que grande parte dos estudantes da EJA teve experiências corporais limitadas pela falta de infraestrutura escolar, pelo abandono escolar ou pelo distanciamento da cultura corporal que historicamente se dá em situações de vulnerabilidade social. Como reforçam Bracht (1999) e Betti & Zuliani (2002), o acesso ampliado às práticas corporais é um direito cultural, e possibilitá-lo requer propostas pedagógicas que articulem a criticidade, ludicidade e vivência significativa, elementos esses presentes na intervenção.

Além disso, Neira e Nunes (2011) destacam que uma Educação Física orientada por perspectivas críticas deve romper com a monocultura esportiva e ampliar os repertórios culturais trabalhados na escola, valorizando práticas corporais diversas e significativas para diferentes grupos. Assim, o contato com novos materiais e experiências corporais representa também uma forma de inclusão curricular e de democratização do acesso à cultura corporal.

O relato de V1, que reproduziu em casa uma “cestinha” de basquete para brincar com a neta, reforça a ideia de que a aula realmente tem a capacidade de romper os muros da escola e tornar-se uma prática social, refletindo aquilo que Freire (1989) descreve como transbordamento da aprendizagem para a vida. Nesse sentido, também se articula com Bracht (1999) quando desenvolve o conceito de apropriação crítica da cultura corporal de movimento, indicando que as práticas vivenciadas passam a compor o cotidiano do sujeito e seu círculo familiar, consolidando aprendizagens socialmente relevantes.

Esse tipo de apropriação demonstra que os conteúdos trabalhados deixam de ser experiências isoladas e passam a constituir sentidos no cotidiano dos educandos, fortalecendo vínculos intergeracionais e culturais, o que amplia o alcance social da Educação Física para além do espaço escolar.

Por outro lado, a queixa recorrente sobre o tempo da aula “Eu só mudaria o tempo de aula que é muito pouco.” (R1); “Tinha que ter mais tempo né?” (V2) revela tensões estruturais da EJA. Como discutem Costa et al. (2020), o trabalho, o cansaço, a família e o transporte compõem os desafios que condicionam o tempo escolar e a permanência dos estudantes. A vontade de prolongar as práticas demonstra o engajamento promovido pela intervenção, mas também evidencia os limites da EJA, conforme previsto na própria LDBEN ao tratar da necessidade de considerar as condições de vida e trabalho dos educandos (Brasil, 1996). Assim, a satisfação com as atividades aparece tensionada por condições materiais que precisam ser consideradas em qualquer proposta pedagógica transformadora.

Essa contradição entre desejo de continuidade e limitações do cotidiano expressa a tensão entre projeto pedagógico e realidade social, exigindo que a escola reconheça as condições objetivas da vida dos estudantes como parte constitutiva do processo educativo (Minayo, 2014).

Os sentidos latentes observados nos discursos prazer, novidade, reconhecimento, desejo de continuidade apontam para a carência histórica de experiências pedagógicas significativas na formação desses estudantes e confirmam que propostas construídas com inspiração no Planejamento Participativo (Gandin, 1988; Maldonado & Neira, 2022) não apenas aumentam o engajamento, mas também fortalecem a permanência, aspecto previsto

como direito legal (Brasil, 1996) e reforçado por pesquisadores que analisam a evasão da EJA (Da Silva et al., 2019; Costa & Silva, 2018).

Nesse processo, também se torna visível a luta por reconhecimento e voz, especialmente em contextos nos quais os estudantes historicamente foram silenciados. Ribeiro (2018) contribui ao afirmar que a conquista de espaços de enunciação é parte fundamental da construção democrática, aspecto que se materializa quando os alunos passam a se perceber como sujeitos ativos nas decisões pedagógicas.

Assim, os resultados indicam que a mudança na formatação das aulas ativou elementos fundamentais descritos por Freire (2002): o diálogo, a escuta ativa e o sentimento de pertencimento. Os estudantes sentiram-se parte do processo, vivenciaram a cultura corporal como espaço de descoberta e passaram a ressignificar a própria relação com a Educação Física e com a escola.

5.3.2.2 Avaliação das metodologias utilizadas pelos professores

Os achados manifestos desta categoria demonstram que os estudantes valorizam às metodologias práticas e participativas utilizadas durante a intervenção. A fala de V2 “É a gente lidar com as coisas, com os materiais que você trouxe... por mais que a gente nunca teve contato, com uma bola de vôlei... a ideia é mostrar outros caminhos.” reforça que o uso de diferentes materiais e a vivência corporal se tornam uma mudança positiva em relação ao tipo de aulas que eles estão historicamente acostumados. Conforme discutem Darido, Gonçalves e Ginciene (2018), experiências diversificadas ampliam a compreensão dos estudantes sobre a cultura corporal e fortalecem seu engajamento, sobretudo quando rompem com práticas meramente repetitivas.

Essa ampliação do repertório prático também se relaciona ao entendimento de que a Educação Física escolar deve possibilitar o acesso a diferentes manifestações da cultura corporal como um direito cultural. Betti e Zuliani (2002) reforçam que o contato com múltiplas práticas corporais contribui para que os sujeitos ampliem suas experiências e reconheçam novos sentidos para o movimento, especialmente em contextos de vulnerabilidade social, como ocorre frequentemente na EJA.

Além disso, a avaliação positiva do professor mediador revela a potência da metodologia dialógica, aproximando-se do que Freire (2002) define como educação problematizadora, que é uma prática na qual o professor não apenas transmite conteúdos, mas cria situações que permitem que o estudante compreenda e ressignifique sua própria experiência no mundo. Nas falas analisadas nota-se esse movimento, especialmente quando

os estudantes reconhecem outros caminhos e modos de se relacionar com as práticas corporais.

Neira e Nunes (2011) acrescentam que propostas pedagógicas críticas na Educação Física devem justamente romper com modelos tradicionais centrados em poucos conteúdos e ampliar o currículo cultural, valorizando experiências corporais diversas e conectadas à realidade dos educandos. Nesse sentido, a metodologia vivenciada na intervenção aproxima-se dessa perspectiva ao abrir espaço para práticas e materiais pouco acessados pelos estudantes em suas trajetórias escolares.

Outra situação importante identificada nos achados manifestos são as comparações críticas com outros docentes, quando aparecem referências a professores que “passam muito dever” ou que a didática é percebida como cansativa, como nas falas que dizem “Me falaram que ele passa muito dever.” (V1) e “Se “fulana” fosse metade disso eu não dormiria na aula dela.” (R1). Essas comparações revelam tensões entre modelos pedagógicos distintos e evidenciam aquilo que Freire (1989; 2002) já apontava ao falar que quando o ensino se estrutura de forma distante da realidade e das necessidades concretas dos alunos, torna-se desumanizante, enfadonho e desconectado de suas experiências.

Na EJA, onde o público carrega trajetórias marcadas por interrupções escolares, cansaço da rotina de trabalho e múltiplas responsabilidades familiares, o peso de metodologias tradicionais é sentido de maneira ainda mais intensa, como mostram Costa et al. (2020) e Da Silva et al. (2019). Carvalho e Camargo (2019) também alertam que muitos professores não recebem formação adequada para atuar com as especificidades da EJA, o que contribui para a reprodução de práticas pedagógicas pouco significativas e distantes do cotidiano desses educandos.

A preferência nítida por aulas práticas e menos “pesadas”, como na fala “Não foi aquela coisa pesada... Foi satisfatório.” reforça que, para os estudantes da EJA, a aprendizagem precisa ser acessível, objetiva e significativa, o que se enquadra perfeitamente ao princípio do Planejamento Participativo (Gandin, 1988; Maldonado e Neira, 2022). Essas perspectivas defendem que o educando deve ser parte ativa do seu processo educacional, e que isso contribui para maior pertencimento, motivação e permanência escolar, objetivos que vão de acordo com a legislação educacional da EJA (Brasil, 1996).

Do ponto de vista dos achados latentes, as críticas direcionadas a certos professores revelam demandas claras por metodologias mais participativas e conectadas à realidade dos estudantes. Isso sugere que a intervenção analisada não apenas trouxe satisfação imediata, mas também ampliou o repertório crítico dos educandos sobre o que consideram ser uma boa

aula. Segundo Bracht (1999), quando a Educação Física assume uma perspectiva crítica, ela contribui para formar sujeitos capazes de compreender e transformar suas relações com a cultura corporal, exatamente o que se observa quando os próprios estudantes avaliam e comparam práticas docentes.

Minayo (2014) contribui para essa leitura ao afirmar que as falas dos participantes não expressam apenas opiniões individuais, mas sentidos socialmente produzidos, atravessados por experiências anteriores e pelas condições concretas em que vivem. Assim, as avaliações feitas pelos estudantes revelam não apenas preferências metodológicas, mas também a busca por reconhecimento e por experiências escolares mais humanas e significativas.

Os estudantes também demonstraram expectativa de que outros docentes adotem práticas similares, revelando que intervenções pontuais têm impacto, mas necessitam de articulação pedagógica mais ampla, como defendem Maldonado & Neira (2022), ao argumentarem que o planejamento participativo deve ser uma política de prática escolar, e não apenas uma ação isolada. Ribeiro (2018) reforça que a ampliação de espaços de fala e reconhecimento é fundamental para que sujeitos historicamente silenciados possam se perceber como parte legítima do processo educativo.

Por fim, esses achados reafirmam que, em contextos de vulnerabilidade como a EJA, metodologias baseadas no diálogo, na participação e na vivência prática são bem avaliadas e fundamentais para garantir o direito à permanência e à aprendizagem significativa, conforme previsto na LDBEN (Brasil, 1996) e reafirmado por Haddad (2007) e Di Pierro (2010). A satisfação dos estudantes com a metodologia utilizada indica que a Educação Física pode exercer papel central na ressignificação da experiência escolar, fortalecendo vínculos e ampliando sentidos sobre o aprender.

5.3.2.3 Inclusão da opinião dos alunos e participação

Os dados evidenciam que a inclusão da opinião dos alunos no planejamento e desenvolvimento das aulas produziu impactos significativos na percepção de protagonismo e no engajamento dos estudantes da EJA. Frases como “E é tão legal quando a gente escolhe uma coisa, né? É prazeroso...” (V1) e a resposta coletiva afirmativa à pergunta “a participação de vocês na escolha dos temas... motivou mais?”, “Com certeza” respondeu a Turma em conjunto, o que revela que o simples ato de escuta dos educandos ressignificou a relação deles com a Educação Física.

Esse movimento dialoga diretamente com o que preconiza o planejamento participativo (Veiga, 2013; Gadotti, 2003), ao retirar o aluno de uma posição historicamente passiva para um lugar de sujeito ativo do processo educativo. Na perspectiva freireana, trata-

se de romper com a lógica da educação bancária (Freire, 1987) e construir uma prática pedagógica baseada no diálogo, na corresponsabilidade e na problematização da realidade vivida pelos educandos. Maldonado e Neira (2022) reforçam que, no contexto da Educação Física, propostas participativas assumem papel central ao democratizar escolhas curriculares e reconhecer os estudantes como sujeitos de saberes e experiências corporais.

Outro aspecto relevante observado foi o aumento da participação de alunos que anteriormente se mantinham pouco ativos nas aulas. A fala coletiva “Quem não estava acostumado a fazer nada, interagiu” (V1) e o exemplo da aluna L1, que se mantinha sempre retraída e posteriormente foi reconhecida como uma grande jogadora, indicam que a criação de espaços de decisão e pertencimento favoreceu o surgimento de novas formas de participação e expressão corporal. Esses dados reforçam a compreensão de Betti (1991; 1994) de que práticas pedagógicas que valorizam a experiência e a vivência concreta ampliam o sentido da Educação Física, afastando-a de um discurso abstrato sobre o movimento.

Bracht (1999; 2019) contribui para essa leitura ao afirmar que a cultura corporal de movimento é atravessada por relações sociais e simbólicas. O protagonismo nas aulas não é dado naturalmente, mas construído em processos pedagógicos que podem incluir ou excluir sujeitos. Assim, quando estudantes antes invisibilizados passam a participar, evidencia-se uma transformação importante no modo como ocupam o espaço escolar e corporal.

Entretanto, os relatos também revelam a diversidade de reações individuais, característica marcante do público da EJA. A fala da aluna AP, ao afirmar que já possuía o hábito de participar e que a mudança metodológica não aumentaria sua motivação, evidencia que os estudantes não respondem de maneira homogênea às intervenções pedagógicas. Esse dado é fundamental para compreender que, em um único componente curricular, em uma sequência didática ou mesmo em um período letivo, as transformações dificilmente ocorrerão de forma coletiva e imediata. Tal constatação reforça a necessidade de um trabalho institucional, contínuo e articulado, capaz de dialogar com as várias trajetórias, expectativas e necessidades dos alunos da EJA (Goldschmidt Filho; Cruz; Bossle, 2016).

Minayo (2014) ressalta que, na pesquisa qualitativa, as falas dos sujeitos expressam sentidos construídos socialmente e atravessados por suas histórias de vida. Dessa forma, a heterogeneidade observada nas respostas dos estudantes revela a complexidade da EJA como espaço educativo, no qual convivem diferentes experiências de escolarização, trabalho, exclusão e pertencimento.

A inclusão da opinião dos alunos gerou, de modo geral, um sentimento de pertencimento e reconhecimento. Quando a voz do estudante é incorporada ao processo

educativo, há uma mudança real da sua posição dentro da escola, passando de sujeito passivo a sujeito que participa das decisões. Para alunos da periferia, historicamente marginalizados nos mais variados espaços institucionais, essa possibilidade de fala contribui para a reconstrução da autoimagem e pode reduzir a sensação de descaso frequentemente associada à trajetória escolar desses sujeitos (Freire, 2002; Ribeiro, 2018). Arroyo (2017) também destaca que os estudantes da EJA devem ser compreendidos como sujeitos de direitos, cujas trajetórias foram historicamente negadas e que carregam marcas profundas de exclusão social e educacional.

Nesse sentido, a variação individual nas respostas não deve ser vista como limitação da proposta, mas como indicativo da heterogeneidade da EJA. Alguns estudantes já trazem um histórico de participação e engajamento, enquanto outros necessitam de estímulos pedagógicos que os ajudem a romper com práticas de invisibilidade social e escolar vivenciadas ao longo de suas vidas. Darido, Gonzáles e Ginciene (2018) reforçam que práticas participativas e significativas são fundamentais para enfrentar o afastamento dos alunos e reconstruir vínculos com a disciplina.

Sendo assim, ouvir os alunos e incluir seus saberes no planejamento não apenas potencializa a participação, mas também reafirma o compromisso da Educação Física escolar com uma formação humana crítica, democrática e culturalmente inclusiva, conforme defendem Neira e Nunes (2011) ao discutirem a necessidade de um currículo que reconheça múltiplas vozes e experiências corporais no espaço escolar.

5.3.2.4 Impacto nas relações com a escola e afastamento escolar

As falas dos estudantes também indicam que a metodologia adotada contribuiu para uma percepção de diminuição da desmotivação em relação à escola. Quando questionados se a proposta poderia colaborar para evitar o afastamento ou a evasão escolar, surgiram respostas diretas e positivas, como “SIM” (V1; V2). Contudo, essas mesmas falas vieram acompanhadas de ressalvas importantes, como a observação de R1: “Depende... pode abandonar por outro motivo”. Essa dualidade revela a complexidade que envolve a permanência dos sujeitos na EJA.

As falas mostram que, embora as práticas pedagógicas participativas possam gerar maior envolvimento, elas não são suficientes para superar sozinhas os obstáculos estruturais que atravessam a vida dos alunos. Durante a sequência didática, essa realidade se materializou no caso da aluna M1, que faltou às aulas em função da mudança no transporte coletivo. Da mesma forma, a fala da aluna AP “É muito difícil eu vir na sua aula segunda-feira” demonstra as dificuldades cotidianas relacionadas à jornada de trabalho, às responsabilidades familiares

e ao cansaço físico, elementos recorrentes no contexto da EJA (Franchi; Günther, 2018; Lima et al., 2011).

Outro ponto que merece atenção é o comentário do aluno K1, ao afirmar que “se eu fosse ela comprava um diploma, arruma emprego...”. Essa fala sugere um olhar pragmático sobre a escolarização, marcada por uma compreensão de que a escola é um meio rápido de inserção ou ascensão no mercado de trabalho. Essa percepção parece refletir a urgência imposta pelas condições materiais de vida desses sujeitos, que muitas vezes não podem se dar ao luxo de uma formação prolongada, evidenciando tensões entre educação, trabalho e sobrevivência (Paiva, 2019).

Assim, embora a metodologia participativa tenha produzido efeitos motivacionais como aulas percebidas como mais leves, fortalecimento do sentimento de grupo e maior apropriação do espaço escolar, os relatos deixam claro que a permanência na escola está condicionada a fatores que extrapolam o âmbito pedagógico. Questões como transporte, horários incompatíveis, carga horária de trabalho e responsabilidades familiares frequentemente se sobrepõem ao interesse e à motivação gerados pelas aulas, reafirmando a necessidade de políticas públicas integradas que envolvam as especificidades da EJA e seus alunos. (Sales; Paiva, 2014).

Observa-se, ainda, uma coexistência entre a valorização da escola como ferramenta de qualificação profissional e o reconhecimento da experiência escolar como espaço de convivência, socialização e prazer. Essa dualidade, pragmática e afetiva revela que, para os estudantes da EJA, a escola ocupa múltiplos sentidos, ao mesmo tempo em que é vista como meio necessário para melhorar as condições de vida, também pode se constituir como espaço de pertencimento, diálogo e construção coletiva de saberes. Tal constatação reforça a importância de práticas pedagógicas que articulem essas dimensões, contribuindo para uma Educação Física escolar mais significativa, crítica e comprometida com a realidade dos sujeitos que atende.

5.4 Categorias empíricas emergentes

No decorrer da análise dos dados, além das categorias previamente definidas na metodologia da pesquisa, emergiram outras categorias empíricas a partir da própria dinâmica dialógica dos estudantes no grupo focal. Essas categorias foram elaboradas com base nos sentidos manifestos e latentes presentes nas falas, revelando aspectos que foram além dos objetivos iniciais da investigação, mas que são também fundamentais para a compreensão da experiência vivida pelos educandos da Educação de Jovens e Adultos.

As categorias empíricas emergentes demonstram situações do cotidiano escolar, percepções sobre o papel da Educação Física e os impactos da intervenção pedagógica em dimensões afetivas e sociais da vida dos alunos. O surgimento dessas categorias confirma a potência da hermenêutica dialética, conforme proposta por Minayo (2014), ao possibilitar a obtenção de significados não imediatamente explícitos, ampliando a interpretação dos dados e valorizando as falas dos sujeitos investigados. Trata-se, portanto, de uma análise que reconhece os estudantes como produtores de conhecimentos sobre sua própria realidade escolar.

5.4.1 Interesse e motivação

As falas dos estudantes mostram que a proposta pedagógica provocou uma mudança significativa do interesse pelas aulas de Educação Física. A afirmação de V1 quando diz, “Foi show!! Tirou a gente do nível de conforto ali, botou a gente pra funcionar, e foi surpreendente” evidencia também não apenas satisfação com a experiência vivida, mas também a percepção de mudança com práticas pedagógicas tradicionais, frequentemente marcadas pela passividade discente.

De maneira implícita, essa fala expressa a valorização do protagonismo dos alunos e o afastamento da lógica da educação bancária denunciada por Freire (2002), na qual o aluno ocupa um lugar passivo no processo educativo. O interesse demonstrado também aparece relacionado ao prazer de participar das decisões e à vivência prática das atividades desenvolvidas ao longo da sequência didática, o que reforça a compreensão de que a motivação, na EJA, está diretamente relacionada ao sentido atribuído às experiências escolares (Goldschmidt Filho; Cruz; Bossle, 2016).

A fala de V1 também pode ser vista como reflexo de uma ruptura com o modelo historicamente usado da Educação Física escolar como espaço de repetição de práticas pouco significativas ou de muita recreação, especialmente no contexto da EJA. Como apontam Franchi e Günther (2018), essa modalidade de ensino frequentemente é tratada como uma educação marginalizada, de “segunda classe”, o que interfere diretamente o modo como os estudantes se relacionam com as experiências escolares. Nesse sentido, o entusiasmo manifestado pela estudante pode indicar que a proposta desenvolvida se diferenciou de um cenário no qual, muitas vezes, os alunos não se percebem como centrais no processo pedagógico.

Além disso, a ideia de “tirar do nível de conforto” pode ser interpretada como algo que mudou com a acomodação e com a lógica de afastamento frequentemente observada nas aulas de Educação Física, mesmo quando a disciplina é considerada uma das preferidas pelos

estudantes. Darido, Gonzáles e Ginciene (2018) destacam que o afastamento discente não se dá apenas pela ausência física, mas também pela falta de envolvimento e participação ativa, revelando que o interesse não é um dado natural, mas uma construção que depende das metodologias e das relações estabelecidas em aula.

Nessa perspectiva, o interesse dos estudantes também nos faz refletir sobre a legitimidade da Educação Física no currículo escolar. Para Bracht (2019), a disciplina só se consolida como área de conhecimento legítima quando consegue responder às demandas sociais e culturais dos sujeitos, superando uma visão limitada ao condicionamento físico ou à visão biologicista. Assim, a motivação relatada pelos alunos pode ser resultado de uma Educação Física que se aproxima de uma prática cultural e crítica, vinculada à cultura corporal de movimento, e não apenas como um momento de “atividade” desconectado do cotidiano.

Do ponto de vista do planejamento participativo, a satisfação dos estudantes demonstra a potência de práticas pedagógicas democráticas e coletivas. Gandin (1988) afirma que, quando os sujeitos participam das decisões, desenvolvem sentimento de pertencimento e se reconhecem como construtores do processo educativo. Essa dimensão é fundamental na EJA, onde a permanência escolar é prejudicada por vários fatores sociais, como o trabalho, responsabilidades familiares e interrupções escolares (Costa et al., 2020; Arroyo, 2012). Nesse contexto, a motivação não pode ser reduzida a uma característica individual, mas sim compreendida como fenômeno social, construído na relação entre escola, sujeito e realidade.

Sob a ótica freireana, o entusiasmo da estudante pode ser interpretado como manifestação de uma pedagogia que se desloca da transmissão vertical para a dialogicidade e para a práxis. Freire (2014) ressalta que o diálogo não é neutro, mas uma atitude ética e política que reconhece o educando como sujeito histórico. Ao “botar a gente pra funcionar”, como afirma V1, percebe-se um movimento de mobilização crítica, no qual o estudante deixa de ser espectador e passa a vivenciar experiências corporais e reflexivas que fazem sentido em sua realidade concreta.

Portanto, o interesse e a motivação observados não se configuram apenas como respostas imediatas a uma aula diferente, mas como indícios de que propostas participativas podem atuar como mediações pedagógicas importantes para enfrentar o afastamento escolar na EJA. Ao aproximar as aulas da realidade dos estudantes, valorizar seus saberes e favorecer o protagonismo, cria-se um espaço educativo mais significativo, contribuindo para a construção de experiências escolares mais democráticas e emancipadoras (Veiga, 2013; Maldonado & Neira, 2022).

5.4.2 Participação e engajamento

As falas no grupo focal reconheceram de forma coletiva o aumento do engajamento dos alunos durante a intervenção pedagógica. A fala de V1, por exemplo, “Quem não estava acostumado a fazer nada, interagiu” foi acompanhada por reações positivas dos demais estudantes, indicando consenso quanto à ampliação da participação.

Esse entendimento demonstra que a pedagogia participativa favoreceu a inclusão dos alunos mais retraídos, como a aluna L1, que foi encorajada pelos colegas e reconhecida como “grande jogadora”. A análise do contexto no qual esses dados foram produzidos permite compreender que, para além da prática corporal em si, surge a valorização do reconhecimento e do pertencimento social, elementos fundamentais para estudantes da EJA, frequentemente invisibilizados e colocados à margem do processo educativo (Franchi; Günther, 2018).

Nesse sentido, a Educação Física, ao desenvolver práticas participativas, assume um papel relevante na mudança do lugar de fala desses alunos na escola, reafirmando sua condição de participantes ativos e reconhecidos no coletivo.

O aumento da participação percebido coletivamente e do engajamento pode ser interpretado como um indicador de que a proposta pedagógica rompeu com práticas historicamente excludentes presentes no cotidiano escolar da EJA. Como apontam Haddad (2007) e Di Pierro (2010), essa modalidade de ensino é marcada por trajetórias escolares interrompidas, experiências de fracasso e processos de silenciamento que produzem sujeitos pouco confiantes em suas capacidades de aprender e de participar. Nesse cenário, o engajamento não se apresenta como algo espontâneo, mas como resultado de mediações pedagógicas que criam condições para a participação.

A fala “quem não estava acostumado a fazer nada, interagiu” revela, em seu sentido latente, a existência de uma cultura escolar anterior que naturalizava a não participação de determinados estudantes. Arroyo (2012) ao refletir sobre essa situação afirma que os sujeitos da EJA carregam marcas de exclusão social que se reproduzem no interior da escola, muitas vezes por meio de práticas que reforçam a ideia de incapacidade ou desinteresse. A mudança observada durante a intervenção indica, portanto, uma ruptura com essa lógica e a abertura de novas possibilidades de inserção pedagógica.

A valorização da estudante L1, reconhecida como “grande jogadora”, demonstra a importância do reconhecimento no processo educativo. Segundo Paiva e Sales (2013), a EJA precisa ser compreendida como um espaço no qual o reconhecimento das trajetórias e dos saberes dos educandos é condição fundamental para a permanência e o engajamento. Esse

reconhecimento não é apenas relacionado ao domínio técnico, mas envolve o sentimento de pertencimento ao grupo e a possibilidade de ocupar um lugar no coletivo escolar.

Em relação à Educação Física, essa ampliação da participação dialoga com a compreensão de que as experiências corporais são atravessadas por dimensões afetivas, sociais e culturais. Jang et al. (2012) demonstram que o envolvimento dos estudantes nas aulas está diretamente relacionado à forma como o professor organiza as atividades e estabelece relações pedagógicas. Assim, o engajamento observado não pode ser atribuído exclusivamente à atividade proposta, mas à construção de um ambiente que favoreceu a interação, o apoio e a superação do medo de errar ou de se expor.

A pedagogia participativa, nesse contexto, atua como mediação para o fortalecimento da autonomia e do fazer coletivo. Veiga (2013) destaca que processos participativos ampliam o compromisso dos sujeitos com as ações educativas, assim como Gemerasca e Gandin (2011) alertam que a ausência de espaços de escolha tende a limitar o desenvolvimento da autonomia. Ao incentivar a participação de todos, até dos alunos mais retraídos, a proposta contribuiu para a construção de um espaço pedagógico mais democrático, no qual as diferenças foram acolhidas como parte constitutiva do processo educativo.

Além disso, é possível identificar também a contradição entre a imagem inicial de alunos pouco participativos e o engajamento observado durante a intervenção. Essa tensão evidencia que a não participação não é uma característica intrínseca dos estudantes da EJA, mas uma produção social e pedagógica, passível de transformação. Conforme destaca Costa et al. (2020), as condições de permanência na EJA dependem de ações que considerem os limites estruturais vividos pelos educandos, mas também de práticas pedagógicas que ressignifiquem sua relação com a escola.

Dessa forma, a ampliação da participação e do engajamento observada nas aulas de Educação Física aponta para o potencial desse componente curricular como espaço privilegiado de construção de vínculos, reconhecimento e pertencimento. Ao favorecer práticas participativas, a Educação Física contribui para deslocar os estudantes da posição de expectadores para sujeitos ativos do processo educativo, reforçando sua inserção no coletivo escolar e dialogando com uma perspectiva de educação pública mais inclusiva e democrática.

5.4.3 Afastamentos e abandono

Quando questionados sobre a evasão escolar, surgiram respostas que demonstraram pontos de vistas diferentes. Para V2, a metodologia “ajuda a evitar a evasão, porque fica uma coisa divertida, leve, interessante”. Em contraponto, R1 pondera: “Depende da pessoa, ela pode até gostar da escola, mas pode abandonar por outro motivo”.

Essas falas revelam uma visão crítica dos próprios estudantes sobre as situações que condicionam a permanência na EJA. Fatores como família, filhos, trabalho e deslocamento até a escola aparecem como elementos que podem se sobrepor às experiências pedagógicas positivas. Um episódio concreto relatado durante a pesquisa, a ausência de M1, aluna bastante participativa, em função da mudança no horário do transporte coletivo, exemplifica como fatores externos incidem diretamente sobre a frequência e a permanência escolar, independentemente do nível de interesse pedagógico dos alunos.

Esse dado reforça a compreensão de que a evasão na EJA não pode ser analisada de maneira superficial, nem atribuída exclusivamente às práticas pedagógicas, exigindo uma leitura ampliada das condições de vida desses sujeitos (Sales; Paiva, 2014; Paiva, 2019).

As falas de V2 e R1 evidenciam uma contradição da permanência escolar na EJA, pois ao mesmo tempo em que práticas pedagógicas significativas podem fortalecer o vínculo com a escola, existem condicionantes estruturais que ficam além do alcance da intervenção docente. Isso reforça o fato que a evasão não é um fenômeno individual ou meramente motivacional, mas um processo social complexo, atravessado por múltiplas e históricas manifestações sociais.

Nesse sentido, a fala de R1 quando diz que “pode até gostar da escola, mas pode abandonar por outro motivo” revela uma consciência crítica dos próprios educandos sobre a precariedade das condições que sustentam sua trajetória escolar. Como argumenta Carvalho (2009), a EJA é marcada por sujeitos que vivenciam jornadas extensas de trabalho, responsabilidades familiares e dificuldades de acesso a políticas públicas, o que faz com que o direito à educação se confronte constantemente com a realidade concreta de sobrevivência.

O caso relatado da estudante M1, ausente em função da mudança no transporte coletivo, exemplifica de maneira contundente como fatores externos operam como mediações decisivas no processo de afastamento. Esse episódio permite compreender que a permanência escolar depende não apenas do “interesse” produzido em aula, mas de condições objetivas de acesso e de políticas públicas integradas, conforme prevê a própria LDBEN ao afirmar que o poder público deve viabilizar e estimular a permanência do trabalhador na escola por meio de ações complementares (Brasil, 1996).

Costa et al. (2020) demonstram que elementos como trabalho, gravidez, renda, deslocamento e responsabilidades familiares constituem fatores recorrentes no abandono escolar, sendo necessário enxergar a evasão como expressão de desigualdades sociais mais amplas. Assim, ainda que a metodologia participativa se apresente como ferramenta potente,

ela atua dentro de limites impostos por uma realidade social que frequentemente inviabiliza a continuidade dos estudos.

Sales e Paiva (2014) destacam também que a EJA experimentou longos períodos de negligência institucional, especialmente nos anos 1990, quando foi excluída de mecanismos de financiamento como o FUNDEF. Mesmo com avanços posteriores, como a inclusão no FUNDEB, permanece o desafio de consolidar políticas que garantam não apenas matrícula, mas permanência e condições dignas de escolarização. Paiva (2019) reforça que assegurar esse direito exige compromisso efetivo do Estado e dos educadores com essa modalidade de ensino.

A partir de uma perspectiva freireana, pode-se compreender que a evasão também expressa formas de opressão estrutural que atravessam a vida dos sujeitos. Freire (1987) afirma que a educação não ocorre em um vazio político, mas dentro de relações sociais concretas, nas quais o trabalhador muitas vezes se vê impedido de exercer plenamente sua condição de sujeito histórico. Nesse sentido, abandonar a escola não significa necessariamente rejeitar o conhecimento, mas pode representar a impossibilidade material de sustentar esse processo diante das exigências da vida.

Minayo (2014), propõe justamente essa leitura ampliada de interpretar os dados para além de sua superfície, compreendendo-os na totalidade das condições sociais que os produzem. Assim, as falas analisadas não apenas avaliam a intervenção pedagógica, mas revelam a complexidade do fenômeno da evasão na EJA, apontando que práticas inovadoras e participativas são importantes mediações, porém insuficientes se não acompanhadas de políticas públicas e condições estruturais que garantam a permanência escolar.

Dessa forma, a discussão sobre afastamentos e abandono reforça que o planejamento participativo pode contribuir para tornar a escola mais significativa e acolhedora, mas a superação da evasão exige também enfrentar os condicionantes sociais que atravessam a vida dos estudantes da EJA, articulando educação, trabalho, transporte, assistência e políticas de inclusão. Trata-se, portanto, de um fenômeno que demanda análise crítica e ações integradas, para além do espaço restrito da sala de aula.

5.4.4 Utilidade da Educação Física

As falas dos estudantes indicam que os conteúdos trabalhados ultrapassaram os muros da escola. V2 relata: “Procurei até na Shopee a cestinha pra comprar pra minha netinha que ela adorou”, enquanto R1 comenta, em tom de humor: “Tentei jogar em casa e quebrei uma lâmpada”.

Esses relatos evidenciam a apropriação do conhecimento em contextos familiares e de lazer, ressignificando a Educação Física Escolar como espaço de construção de saberes socialmente relevantes, e não apenas como local de ações pedagogicamente relevantes. Isso corrobora com Betti (1994), quando diz que o conhecimento da Educação Física se esvazia quando dissociado da experiência concreta. Nesse caso, ao contrário, observa-se a concretização do aprendizado na vida cotidiana dos alunos.

As falas de V2 e R1 permitem compreender que a Educação Física desenvolvida durante a intervenção extrapolou o espaço escolar e passou a integrar o cotidiano dos estudantes, assumindo sentidos que dialogam com a vida familiar e o lazer atravessando gerações.

Sob essa perspectiva, a utilidade atribuída à Educação Física aproxima-se da fala de Bracht (2019), ao afirmar que a legitimidade da disciplina no currículo escolar depende de sua capacidade de produzir conhecimentos com significado cultural e social. Quando o estudante leva a prática para casa, compartilha com familiares ou busca materiais para reproduzi-la em outros contextos, percebe-se que o conteúdo passou a fazer sentido em sua realidade, rompendo com a ideia da Educação Física como um momento isolado ou desconectado das demais dimensões da vida.

A experiência relatada também dialoga com Kunz (1994), ao destacar que a Educação Física deve possibilitar vivências corporais que promovam a compreensão crítica do movimento humano, e não apenas a execução técnica de gestos. Ao tentar jogar em casa, o estudante revela envolvimento e experimentação, elementos que são fundamentais para a construção de aprendizagens significativas, nas quais o erro e a adaptação fazem parte do processo educativo.

Do ponto de vista da EJA, esse tipo de apropriação assume um valor ainda mais relevante. Como apontam Arroyo (2012) e Haddad (2007), os sujeitos dessa modalidade carregam experiências de escolarização fragmentadas e, muitas vezes, marcadas pela ausência de sentido. Assim, quando o conhecimento escolar passa a dialogar com a vida cotidiana, a lógica histórica de uma escola distante da realidade do trabalhador se modifica, fortalecendo o vínculo entre educando e instituição escolar.

Além disso, a circulação do conhecimento para fora da escola pode ser interpretada como um indicador de protagonismo e autonomia dos estudantes. Veiga (2013) afirma que práticas pedagógicas que estimulam a participação e a tomada de decisão favorecem a construção de sujeitos mais autônomos e críticos. Nesse sentido, a Educação Física não se

limita ao aprendizado técnico, pelo contrário, faz os alunos ressignificarem os conteúdos a partir de seus próprios interesses, necessidades e contextos.

Freire (1980) destaca que o conhecimento se consolida quando o sujeito é capaz de relacioná-lo com sua prática social. Ao levar a atividade para o espaço doméstico e familiar, os estudantes demonstram que o aprendizado deixou de ser apenas um conteúdo escolar e passou a integrar sua leitura de mundo, fortalecendo uma educação comprometida com a transformação da realidade vivida.

Pela ótica de Minayo (2014), pode-se interpretar esses dados como expressões de sentidos latentes que vão além do relato. A presença do humor nas falas não diminui sua relevância; ao contrário, revela um envolvimento afetivo com a experiência vivida, aspecto fundamental para a aprendizagem. Esses elementos indicam que a Educação Física, quando organizada de forma participativa e contextualizada, pode contribuir para a construção de saberes significativos.

5.4.5 Relação com a pedagogia participativa

Nesta categoria, pode-se ver a importância atribuída pelos alunos à valorização de seus interesses na construção das aulas. A fala de V2 “E é tão legal quando a gente escolhe uma coisa, né? É prazeroso fazer aquilo ali quando a gente quer” exemplifica essa percepção.

Em nível latente, essa fala demonstra o desejo de autonomia, escuta e voz, que se diferencia das práticas escolares autoritárias que marcaram a trajetória educacional dos participantes. Essa valorização reforça a potência dos Círculos de Cultura como prática freireana de emancipação, ao promover o diálogo, a participação ativa e a problematização da realidade (Freire, 1987; 2002).

A valorização da escolha expressa na fala de V2 pode ser compreendida como uma ruptura com experiências escolares anteriores marcadas pela falta da autonomia discente. Como apontam Soares e Pedrosa (2016), a trajetória educacional de muitos sujeitos da EJA foi atravessada por práticas autoritárias, currículos pouco sensíveis às realidades sociais e metodologias centradas na transmissão, o que contribuiu para processos de afastamento e descontinuidade escolar. Nesse sentido, o prazer associado à possibilidade de escolha revela não apenas satisfação momentânea, mas a reconstrução da relação do educando com a escola.

Essa percepção dialoga com a compreensão de que a escuta dos estudantes constitui um elemento estruturante para a permanência e o engajamento na EJA. Haddad (2007) e Di Pierro (2010) ressaltam que práticas pedagógicas que desconsideram os interesses, o tempo e as necessidades dos educandos tendem a reforçar a evasão, enquanto propostas que reconhecem os sujeitos como portadores de saberes e experiências favorecem a construção de

vínculos mais sólidos com a escola. Assim, a escolha do conteúdo não se reduz a um aspecto metodológico, mas assume dimensão política no processo educativo.

Do ponto de vista do planejamento participativo, a fala analisada evidencia a materialização de uma pedagogia democrática. Gandin (1988) afirma que participar das decisões permite que os sujeitos se reconheçam como construtores do processo educativo, fortalecendo o sentimento de pertencimento e responsabilidade coletiva. Veiga (2013) complementa que a participação efetiva não apenas amplia o engajamento, mas também legitima as ações pedagógicas, ao aproximá-las das expectativas e necessidades reais dos envolvidos.

A dimensão do prazer associada à escolha também pode ser analisada à luz da Educação Física enquanto prática cultural. Betti (1991) e Kunz (1994) demonstram em suas falas que a vivência corporal ganha significado quando o sujeito reconhece sentido na atividade realizada. Ao escolher o que deseja vivenciar, o estudante estabelece uma relação mais íntima com o movimento, rompendo com práticas impositivas que tendem a afastar aqueles que não se identificam com modelos padronizados de atividade física.

Sob uma perspectiva crítica, a autonomia expressa na fala de V2 revela uma tensão dialética entre experiências escolares passadas, marcadas pela negação da voz discente, e a possibilidade de construção de uma nova experiência educativa. Arroyo (2012) destaca que os sujeitos da EJA carregam histórias de exclusão que se refletem na dificuldade de se perceberem como protagonistas. Nesse sentido, o ato de escolher e sentir prazer na atividade pode ser interpretado como um movimento de ressignificação da própria identidade escolar.

A hermenêutica-dialética permite compreender que esse desejo de escolha não emerge de forma isolada, mas é produzido em um contexto pedagógico que criou condições para a escuta e o diálogo. Conforme Minayo (2014), os sentidos atribuídos pelos sujeitos são construídos na relação entre a sua experiência e as condições sociais que a atravessam. Assim, a fala analisada expressa não apenas uma preferência individual, mas um processo coletivo de reconstrução do lugar do aluno na escola.

Sendo assim, a valorização dos interesses dos estudantes, materializada na possibilidade de escolha, reforça o potencial dos Círculos de Cultura e do planejamento participativo como práticas capazes de substituir modelos autoritários de ensino e promover uma Educação Física mais democrática, significativa e alinhada às realidades dos sujeitos da EJA. Ao reconhecer a voz dos educandos, a escola amplia suas possibilidades de permanência, engajamento e transformação social.

5.4.6 “Aula leve e divertida”

Diversos alunos destacaram a leveza como diferencial da sequência didática. A fala de V1 “Sim, fica uma coisa divertida, leve, é interessante” revela satisfação tanto com o cotidiano das aulas quanto com o processo avaliativo.

A percepção da aula como “leve e divertida” pode ser interpretada como um deslocamento significativo em relação a modelos escolares tradicionais, historicamente marcados pela rigidez, pela centralidade da avaliação classificatória e pela lógica do controle. Lima et al. (2011) destacam que muitos estudantes da EJA carregam experiências escolares associadas ao fracasso, à repetência e à exclusão, o que faz com que o ambiente escolar seja, muitas vezes, percebido como um espaço de tensão e desconforto. Nesse contexto, a leveza relatada pelos alunos adquire um significado que ultrapassa o aspecto lúdico, configurando-se como um elemento pedagógico acolhedor.

Sob essa perspectiva, a leveza pode ser compreendida como uma mediação que favorece o engajamento e a permanência dos estudantes. Costa e Silva (2018) apontam que práticas pedagógicas pouco sensíveis à realidade dos educandos tendem a reforçar o afastamento e a evasão. Ao contrário, quando as aulas são organizadas de modo acolhedor e significativo, cria-se um ambiente no qual o estudante se sente respeitado, reconhecido e disposto a participar, mesmo diante das dificuldades que atravessam sua vida cotidiana.

A relação estabelecida pelos estudantes entre leveza e avaliação também merece destaque. A avaliação tradicional, frequentemente vivenciada como instrumento punitivo ou excludente, constitui um dos elementos que contribuem para a construção de trajetórias escolares interrompidas. Nesse sentido, a satisfação com o processo avaliativo indica uma ruptura com práticas classificatórias e a aproximação de uma avaliação formativa, coerente com propostas pedagógicas democráticas. Veiga (2013) ressalta que processos participativos na educação exigem coerência entre ensino, avaliação e gestão, de modo que a avaliação deixe de ser um mecanismo de controle e passe a integrar o processo formativo.

Do ponto de vista da Educação Física, a leveza relatada pelos estudantes dialoga com a crítica ao engessamento pedagógico e à reprodução de práticas mecanizadas. Betti (1994) argumenta que, quando a Educação Física se reduz a prescrições rígidas ou a discursos descolados da experiência, perde seu potencial educativo. Ao contrário, práticas que valorizam a vivência, o prazer e o sentido atribuído pelo aluno favorecem aprendizagens mais duradouras e significativas, especialmente quando articuladas à realidade dos sujeitos.

A luz da hermenêutica-dialética pode-se compreender que a leveza relatada não se opõe à seriedade do processo educativo, mas se mostra como resposta dialética a uma história escolar marcada pelo peso da obrigação. Arroyo (2012) destaca que os sujeitos da EJA

carregam cansaço e pouco tempo por causa do trabalho e responsabilidades familiares, o que exige da escola uma reorganização de suas práticas para acolher essas condições concretas de existência. Nesse cenário, aulas excessivamente rígidas tendem a reforçar o afastamento, enquanto ambientes mais leves podem funcionar como espaços de respiro e reconstrução do vínculo com a aprendizagem.

Além disso, a leveza percebida pelos alunos pode ser relacionada também à construção de um espaço pedagógico mais horizontal. Gadotti (2003) afirma que práticas educativas baseadas na participação e no diálogo favorecem relações menos hierarquizadas, criando um clima de confiança e cooperação. Esse ambiente contribui para que os estudantes se sintam mais seguros para errar, experimentar e se expressar, elementos fundamentais para a aprendizagem na Educação Física e para a permanência na EJA.

O prazer e a leveza também não devem ser vistos como opostos ao compromisso político com a educação. Freire (2002) afirma que a prática educativa precisa ser contundente, mas nunca autoritária. Sendo assim, a leveza relatada pelos estudantes pode ser vista como reflexo de uma prática pedagógica que equilibra rigor teórico, diálogo e respeito aos sujeitos, possibilitando experiências educativas mais humanas e emancipadoras.

Dessa forma, a categoria “aula leve e divertida” revela que a organização pedagógica da Educação Física, quando leva em consideração a participação, o acolhimento e a valorização das experiências dos estudantes, pode transformar o ambiente escolar em um espaço mais significativo. Essa transformação contribui não apenas para o engajamento imediato, mas para a ressignificação da relação dos sujeitos da EJA com a escola, com o conhecimento e consigo mesmos em seu processo de aprendizagem.

5.4.7 “Professor que dá dever demais”

Nesse bloco temático comparações explícitas entre o pesquisador e outros docentes foram percebidas. A fala, “Depois você dá umas orientações pro nosso professor de Educação Física, o outro que vai entrar... Me falaram que ele passa muito dever” vai além de uma crítica pontual e revela expectativas de continuidade das metodologias participativas.

Essa fala reforça a rejeição ao modelo de ensino denunciado por Freire (1987) como educação bancária, percebido pelos alunos como dificultante, excessivamente conteudista e desmotivador. Ao mesmo tempo, indica que os estudantes reconhecem e valorizam práticas pedagógicas mais dialógicas e contextualizadas.

A comparação estabelecida pelos estudantes entre o pesquisador e outros docentes revela não apenas uma avaliação individual da prática pedagógica, mas a construção de um critério coletivo sobre o que consideram uma experiência educativa significativa. A menção

ao “professor que passa muito dever” pode ser compreendida como uma crítica a práticas escolares que privilegiam a quantidade de tarefas em detrimento do sentido atribuído ao processo de aprendizagem, lógica frequentemente associada à escolarização tradicional e pouco sensível às especificidades da EJA.

Carvalho e Camargo (2019) apontam que a formação inicial e continuada de professores, em geral, ainda dedica pouco espaço às discussões sobre a EJA, o que contribui para a reprodução de metodologias inadequadas a esse público. Nesse sentido, a expectativa expressa pelos estudantes quanto à continuidade de práticas participativas revela não apenas uma preferência metodológica, mas a percepção de que determinados modelos de ensino não dialogam com suas condições de vida, seus tempos e suas trajetórias escolares.

A crítica ao excesso de “dever” pode ser interpretada, em nível latente, como rejeição a uma escola que transfere para o estudante responsabilidades que desconsideram suas jornadas de trabalho, responsabilidades familiares e limitações de tempo. Arroyo (2012) destaca que a escola, ao ignorar essas condições, acaba por reforçar processos de exclusão e afastamento, mesmo quando formalmente se apresenta como espaço de inclusão. Assim, o dever excessivo não é percebido apenas como tarefa escolar, mas como mais um peso em uma rotina já marcada por várias exigências.

Do ponto de vista da Educação Física, essa rejeição dialoga com a crítica ao engessamento e ao conteudismo. Darido e Rangel (2000) afirmam que práticas pedagógicas rígidas e centradas na transmissão de conteúdos tendem a afastar os estudantes, especialmente quando não estabelecem relações com suas experiências corporais e culturais. Ao valorizarem aulas dialógicas e participativas, os alunos reconhecem a Educação Física como espaço de vivência, reflexão e construção coletiva, e não como mais um componente curricular marcado apenas por obrigações formais.

Essa expectativa de continuidade dessa metodologia também evidencia a apropriação dos valores democráticos no processo educativo. Gadotti (2003) ressalta que a gestão democrática e a participação dos sujeitos nas decisões pedagógicas contribuem para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Ao solicitarem que o próximo professor adote práticas semelhantes, os estudantes demonstram que passaram a se perceber como sujeitos com direito à opinião e à intervenção no processo educativo.

Essa fala também revela uma tensão entre modelos pedagógicos diversos praticados na escola, de um lado, práticas participativas, dialógicas e contextualizadas e do outro, modelos tradicionais, conteudistas e pouco flexíveis. Ganzeli (2001) demonstra que a fragmentação de

ações na escola pode gerar conflitos, o que reforça a importância de ações coletivas e de projetos pedagógicos coerentes com as necessidades da comunidade escolar.

A hermenêutica-dialética permite interpretar essa fala como expressão de um processo de conscientização em curso. Conforme Freire (1987), à medida que os sujeitos passam a refletir criticamente sobre sua experiência educativa, desenvolvem critérios próprios para avaliar a prática pedagógica. Nesse sentido, a crítica ao “professor que dá dever demais” não se limita a uma queixa, mas expressa a emergência de uma postura mais ativa e reflexiva dos estudantes diante da escola.

Dessa forma, essa categoria revela que as práticas pedagógicas desenvolvidas durante a intervenção não apenas impactaram o presente da experiência escolar, mas também influenciaram as expectativas dos alunos em relação ao futuro. Ao reconhecerem e valorizarem metodologias participativas, os estudantes reafirmam a importância de uma Educação Física comprometida com o diálogo, a contextualização e a valorização dos sujeitos da EJA, apontando caminhos possíveis para a consolidação de práticas mais democráticas e significativas na escola pública.

5.4.8 “Escola como local de convívio social”

A participação coletiva foi associada à construção de vínculos afetivos, como pode-se ver na fala de V2: “O companheirismo, né R1? Né V1? E foi engraçado”, acompanhada pela concordância dos colegas.

Essa categoria emergente indica que a Educação Física escolar foi percebida não apenas como espaço de prática corporal, mas também como espaço de convivência, socialização e fortalecimento de laços. Para alunos da EJA, que frequentemente vivenciam a escola como um dos poucos espaços de convivência coletiva, essa dimensão assume papel central na permanência e no sentido atribuído à experiência escolar.

A associação entre participação coletiva, companheirismo e humor, expressa na fala de V2 e reforçada pelos colegas, revela que a experiência vivida extrapolou os objetivos pedagógicos imediatos e alcançou a dimensão afetiva na escola. O riso compartilhado e o reconhecimento do outro como companheiro indicam a construção de vínculos afetivos que fortalecem o sentimento de pertencimento ao grupo, aspecto fundamental para sujeitos da EJA cujas trajetórias escolares e sociais foram, muitas vezes, marcadas pelo isolamento e pela exclusão.

Haddad (2007) aponta que, para muitos estudantes da EJA, a escola representa um dos poucos espaços institucionais de convivência coletiva, especialmente diante de rotinas de trabalho extensas e de contextos sociais fragilizados. Nesse sentido, a percepção da Educação

Física como espaço de convivência reforça sua função social no interior da escola, indo além do ensino de conteúdos e assumindo um papel central na construção de relações solidárias e no fortalecimento dos vínculos comunitários.

Essa dimensão das relações dialoga com a concepção de educação como prática social defendida por Paiva e Sales (2013), ao afirmarem que a aprendizagem não se restringe à sala de aula nem aos conteúdos formais, mas se constrói também nas interações, nos afetos e nas trocas entre os sujeitos. Para os estudantes da EJA, essas interações podem representar uma ruptura com experiências anteriores de escolarização marcadas pela competitividade, pela hierarquização e pela negação da voz discente.

Do ponto de vista da Educação Física, a convivência e o companheirismo emergem como elementos constitutivos da cultura corporal de movimento. Bracht (2019) defende que a legitimidade da Educação Física está associada à sua capacidade de promover experiências corporais que envolvam dimensões sociais, culturais e simbólicas. Ao favorecer práticas coletivas e participativas, a Educação Física cria condições para que o corpo se torne meio de comunicação, expressão e diálogo, fortalecendo laços sociais e ampliando o sentido da experiência escolar.

A presença do humor e da descontração nas falas dos estudantes também pode ser compreendida como um indicativo de um ambiente pedagógico mais horizontal e acolhedor. Gadotti (2003) destaca que espaços educativos democráticos tendem a favorecer relações menos hierarquizadas, nas quais os sujeitos se sentem seguros para se expressar, errar e compartilhar experiências. Essas interações contribuíram para a construção de confiança mútua, elemento essencial para o engajamento e a permanência dos estudantes na EJA.

Sob a ótica freireana, a convivência estabelecida durante as aulas pode ser interpretada como resultado de uma pedagogia dialógica, na qual o encontro entre os sujeitos é condição para a produção do conhecimento. Freire (2002) afirma que o diálogo não se limita à troca de palavras, mas envolve o reconhecimento do outro como sujeito, o que se materializa em práticas que promovem o respeito, a escuta e a solidariedade. Nesse sentido, o companheirismo relatado pelos estudantes indica que a experiência educativa se constituiu como espaço de humanização.

Através da hermenêutica-dialética pode-se compreender que essa valorização da convivência não emerge de forma espontânea, mas é produzida em um contexto pedagógico que rompe com a fragmentação das relações escolares. Ganzeli (2001) alerta que a ausência de participação pode gerar visões fragmentadas da escola e enfraquecer os vínculos entre os

sujeitos. Ao contrário, práticas participativas e coletivas favorecem a construção de uma experiência escolar integrada, onde o ensino, a convivência e o sentido social se articulam.

Dessa forma, a categoria “escola como local de convívio social” evidencia que a Educação Física, quando organizada de forma participativa e dialógica, pode assumir um papel estratégico na permanência dos estudantes da EJA. Ao promover encontros, fortalecer vínculos e criar espaços de convivência significativa, a Educação Física contribui para que a escola seja percebida não apenas como lugar de obrigação, mas como espaço de pertencimento, apoio e construção coletiva, elementos centrais para a ressignificação da experiência escolar desses sujeitos.

5.4.9 “Repercussão fora da escola”

O planejamento participativo demonstrou romper para a vida cotidiana dos estudantes. A fala “Eu fiz isso lá em casa com a ..., minha netinha” evidencia a apropriação, ressignificação e continuidade das práticas em outros espaços sociais.

Essa categoria revela que a intervenção conseguiu ultrapassar a barreira entre escola e vida, ampliando a função da Educação Física e reforçando seu potencial como prática que dialoga com a realidade dos educandos (Kunz, 1994).

A repercussão das práticas pedagógicas para além do espaço escolar pode ser compreendida como um dos indicadores mais consistentes de aprendizagem significativa. A fala do estudante ao relatar a reprodução da atividade em casa com a neta evidencia que o conhecimento produzido nas aulas de Educação Física não permaneceu restrito ao contexto formal da escola, mas foi apropriado, ressignificado e integrado à vida cotidiana. Esse movimento reforça a ideia de que a aprendizagem ocorre quando o sujeito reconhece sentido no que aprende e percebe utilidade social no conhecimento construído.

Sob a perspectiva da Educação Física como prática cultural, essa extrapolação do espaço escolar dialoga diretamente com a defesa de Kunz (1994), ao afirmar que o movimento humano deve ser compreendido como forma de expressão e comunicação com o mundo. Ao levar a experiência para o ambiente familiar, o estudante demonstra que a prática corporal passou a integrar sua leitura de mundo, deixando de ser um conteúdo escolar isolado para se tornar experiência social compartilhada.

No contexto da EJA, essa repercussão assume relevância ainda maior. Paiva (2019) e Arroyo (2012) ressaltam que os sujeitos dessa modalidade carregam saberes construídos em diferentes espaços sociais e que a escola, historicamente, pouco dialogou com essas experiências. Quando a Educação Física atravessa os muros da escola, rompe-se a lógica de

separação entre saber escolar e saber da vida, fortalecendo a legitimidade da escola como espaço que reconhece e valoriza as práticas culturais dos educandos.

Além disso, a circulação do conhecimento para outros espaços pode ser interpretada como expressão de autonomia e protagonismo. Maldonado e Neira (2022) afirmam que o planejamento participativo favorece a apropriação do processo educativo pelos estudantes, permitindo que eles se reconheçam como autores e não apenas receptores das propostas pedagógicas. Nesse sentido, a continuidade das práticas fora da escola indica que os alunos passaram a se sentir pertencentes e a reinventar e adaptar o conteúdo às suas próprias realidades.

Freire (1980) afirma que o conhecimento se consolida quando se transforma em ação consciente sobre o mundo. Ao levar a prática para o ambiente doméstico e familiar, o estudante articula reflexão e ação, transformando o aprendizado em experiência viva, o que reforça o caráter emancipatório da proposta pedagógica desenvolvida.

Pode-se dizer que essa repercussão não é fruto apenas do conteúdo em si, mas das condições pedagógicas que possibilitaram sua apropriação. Conforme Minayo (2014), os sentidos produzidos pelos sujeitos são construídos na relação entre experiência, contexto e intencionalidade pedagógica. Assim, a extrapolação da escola para a vida cotidiana revela que a intervenção criou mediações capazes de conectar Educação Física, cultura, família e lazer, ampliando o alcance social do processo educativo.

5.5 Análise final do Grupo Focal

A análise final do grupo focal, à luz da hermenêutica dialética, permite compreender que os dados produzidos demonstram um movimento simultâneo de transformação pedagógica e de contradições estruturais. Conforme Minayo (2014), a análise qualitativa exige reconhecer que a prática social é atravessada por condicionantes históricos, econômicos e culturais, e que qualquer intervenção educativa se realiza dentro desses limites.

Os impactos positivos observados de maior interesse, engajamento, sentimento de pertencimento e valorização dos saberes, indicam que os Círculos de Cultura e o planejamento participativo funcionaram como importantes mediações pedagógicas. Esses resultados dialogam com Freire (2002; 2014), ao defender que a educação dialógica cria condições para que os educandos se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de interpretar e transformar sua realidade. Ao se sentirem ouvidos e envolvidos nas decisões, os estudantes da EJA ressignificaram sua relação com a escola e com a Educação Física.

Do ponto de vista da Educação Física escolar, os achados reforçam a discussão sobre sua legitimidade curricular. Bracht (2019) afirma que a disciplina se fortalece quando

consegue responder às demandas sociais e culturais dos estudantes. As falas do grupo focal indicam que a Educação Física passou a ser percebida como espaço de convivência, aprendizado significativo e utilidade social, superando visões restritas ao biologicismo, à recreação ou ao simples cumprimento de carga horária.

Entretanto, a análise também evidencia os limites da ação pedagógica frente às condições concretas de vida dos estudantes. As dificuldades relacionadas ao transporte, ao trabalho e às responsabilidades familiares reafirmam o que Sales e Paiva (2014) e Costa et al. (2020) apontam: a evasão na EJA é fenômeno multifatorial, produzido por desigualdades estruturais que não podem ser solucionadas exclusivamente no interior da escola. Essa constatação reforça a importância de não responsabilizar o professor ou a metodologia de forma isolada, evitando leituras simplificadoras do abandono escolar.

Nesse sentido, a hermenêutica-dialética permite compreender a intervenção como parte de uma totalidade maior. Conforme Paiva (2019), garantir o direito à educação na EJA exige ações articuladas entre políticas educacionais, sociais e de infraestrutura. A escola pode e deve atuar como espaço de acolhimento, escuta e construção de sentido, mas necessita do suporte de políticas públicas integradas que assegurem condições materiais de permanência aos educandos.

Em síntese, os resultados do grupo focal indicam que o planejamento participativo e os Círculos de Cultura se configuraram como estratégias pedagógicas potentes para a ampliação do engajamento, da motivação e da percepção positiva das aulas de Educação Física na EJA. Ao mesmo tempo, evidenciam que o enfrentamento da evasão escolar demanda uma abordagem sistêmica, que reconheça a complexidade da vida dos sujeitos da EJA e articule educação, trabalho, transporte e assistência social. Assim, a intervenção analisada não se apresenta como solução definitiva, mas como uma possibilidade concreta de ação pedagógica crítica, situada e comprometida com a transformação das experiências escolares desses estudantes.

6 CONCLUSÕES

O presente estudo buscou compreender e experimentar possibilidades pedagógicas para a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, tendo como base o Planejamento Participativo e os Círculos de Cultura como caminhos metodológicos para aproximar as aulas da realidade dos educandos. Ao longo da intervenção, foi possível observar que a abertura ao diálogo, à escuta e à construção coletiva dos conteúdos contribuiu para ressignificar o lugar da Educação Física na escola, especialmente em um contexto no qual muitos estudantes carregam trajetórias marcadas por descontinuidades, afastamentos e experiências escolares pouco significativas.

Os achados evidenciaram que, quando os educandos são convidados a participar das decisões e a compartilhar suas memórias, interesses e expectativas, a aula deixa de ser apenas um espaço de execução de atividades e passa a ser um território de pertencimento e reconhecimento. Essa dimensão dialógica, inspirada na pedagogia freireana, mostrou-se potente ao romper com práticas transmissivas historicamente naturalizadas na EJA, favorecendo o protagonismo e a participação dos sujeitos (Freire, 1987; 2002). Nesse sentido, o planejamento participativo não se apresentou como um modelo fechado, mas como uma possibilidade concreta de reorganizar o cotidiano pedagógico a partir das vozes dos próprios estudantes, como defendem Gandin (1988), Veiga (2013) e Maldonado e Neira (2022).

As falas produzidas no grupo focal e nas rodas de conversa indicaram que a mudança na formatação das aulas provocou surpresa, interesse e maior engajamento, sobretudo entre alunos que antes se mantinham retraídos. A valorização das vivências práticas, do lúdico e da criticidade reforça a importância de uma Educação Física que amplie o repertório cultural dos estudantes e possibilite experiências corporais significativas, como apontam Betti e Zuliani (2002) e Bracht (1999). Além disso, a intervenção revelou que práticas pedagógicas participativas podem contribuir para enfrentar o afastamento e fortalecer vínculos, aspecto discutido por Darido, Gonzáles e Ginciene (2018) ao analisarem os desafios da disciplina no ambiente escolar.

Entretanto, os resultados também demonstraram que os avanços pedagógicos convivem com limites estruturais que extrapolam o espaço da aula. Questões relacionadas ao trabalho, ao cansaço, às responsabilidades familiares e às dificuldades de transporte continuam condicionando a permanência dos educandos na escola, como indicam Haddad (2007), Di Pierro (2010) e Sales e Paiva (2014). Assim, ainda que metodologias dialógicas ampliem o sentido da experiência escolar, elas não eliminam as desigualdades sociais que atravessam a EJA, exigindo políticas públicas integradas e ações institucionais contínuas.

Outro elemento relevante foi a compreensão de que a EJA é um espaço marcado pela heterogeneidade: diferentes idades, histórias, expectativas e níveis de engajamento coexistem na mesma turma. Como lembra Minayo (2014), os discursos produzidos em contextos qualitativos expressam sentidos socialmente construídos, revelando que as transformações pedagógicas ocorrem de forma processual, singular e atravessada pelas experiências de vida dos participantes. Nesse cenário, ouvir os educandos e incluir suas opiniões não é apenas uma estratégia metodológica, mas um gesto de reconhecimento, especialmente para sujeitos historicamente invisibilizados nos espaços escolares (Franchi; Günther, 2018; Ribeiro, 2018).

Como produto educacional, a sequência didática desenvolvida e sistematizada em formato de eBook pretende contribuir como inspiração para outros professores de Educação Física que atuam na EJA, oferecendo possibilidades de intervenção construídas a partir do cotidiano escolar e do diálogo com os educandos. Trata-se, portanto, de uma proposta aberta e adaptável, que pode ser apropriada criticamente conforme as condições e necessidades de cada realidade.

Por fim, considera-se que este trabalho reafirma o potencial da Educação Física na EJA como espaço de formação humana, de construção coletiva e de produção de sentidos sobre o corpo, o movimento e a vida. Ao investir em práticas participativas, dialógicas e significativas, abre-se a possibilidade de fortalecer a permanência, o pertencimento e a democratização da escola, reconhecendo os educandos jovens e adultos como sujeitos de direitos, saberes e histórias.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Editora Vozes Limitada, 2017.
- AZEVEDO, Luis Manuel Durão. **Ebook vs. livro tradicional como ferramenta educativa**. 2012. Tese de Doutorado.
- BARDIN, Laurence. (1977). **Análise de conteúdo**. Lisboa edições, 70, 225.
- BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus**. São Paulo: Movimento, v. 1, 1991.
- BETTI, Mauro. **O que a semiótica inspira ao ensino da educação física**. São Paulo: Discorpo, v. 3, n. 1, p. 25-45, 1994.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 1, n. 1, 2002.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedes**, v. 19, p. 69-88, 1999.
- BRACHT, Valter. **A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser (elementos de uma teoria pedagógica para a educação física)**. Ijuí: Unijuí, 2019.
- BRANDOLIN, Fábio; KOSLINSKI, Mariane Campelo; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. **A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio**. Revista da Educação Física/UEM, v. 26, p. 601-610, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/KQdF88SbmKQ5xhtK3Hr4p3B/?lang=pt> Acesso em: 04/06/2024.
- BRASIL. **Constituição da República federativa do Brasil 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 04/06/2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 09/06/2024.
- CABRAL, Natanael Freitas. **Sequências Didáticas**. Belém-Pará: SBEM/SBEM-PA, 2017.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 2, pág. 21-37, 2007.
- CARVALHO, Rosa Malena Araújo; CAMARGO, Maria Cecília Silva. **Formação de Professores em Educação Física e a Educação de Jovens E Adultos**. Movimento (ESEFID/UFRGS), v. 25, p. 25029, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.85233>
- CARVALHO, Roseli Vaz. A juventude na Educação de Jovens e Adultos: uma categoria provisória ou permanente. In: **Anais 9º Congresso Nacional de Educação/3º Encontro Sul**

Brasileiro de Psicopedagogia. PUCPR, 2009. p. 7804-7815.

COSTA, Ana Caroline Pinto et al. **METODOLOGIAS ATIVAS E A EVASÃO ESCOLAR NA EJA: Uma revisão de literatura.** Revista Portuguesa de Gestão Contemporânea, v. 1, n. 01, p. 01-21, 2020.

COSTA, M. do S.; SILVA, VP da. **Educação de jovens e adultos, evasão escolar e carteira estudantil: desafios na escola estadual Tiradentes.** 2015. 2018.

DA CONCEIÇÃO LETTNIN, Carla et al. Ultimate frisbee: nova prática esportiva nos currículos escolares. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 6, n. 2, p. 07-27, 2021.

DA CRUZ, Victor Hugo Miranda. **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: uma proposta pedagógica para os anos iniciais do ensino fundamental.** <https://proef.uem.br/enviar-produto-victor-final.pdf>

DA SILVA, Rita de Cássia Santos et al. **As causas da evasão escolar na EJA: uma concepção histórica.** EJA em Debate, 2019.

DA MOTA NETO, João Colares; STRECK, Danilo R.. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educ. Rev.**, Curitiba , v. 35, n. 78, p. 207-223, nov. 2019 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000600207&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 11 jul. 2025. Epub 19-Nov-2019. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.65353>.

DARIDO, Suraya Cristina. **A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física.** Revista brasileira de educação física e esporte, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física Na Escola: Implicações Para a Prática Pedagógica.** Grupo Gen-Guanabara Koogan, 2000.

DARIDO, S. C.; GONZÁLES, F. J.; GINCIENE, G. **O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física Escolar.** Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional–PROEF–Disciplina: Problemáticas da Educação Física, 2018.

DE OLIVEIRA, Fábio Souza et al. Sepaktakraw: possíveis trilhas didático-metodológicas para o ensino/aprendizagem na educação básica. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 6, n. 2, p. 55-75, 2021.

DE QUEIROZ, Diego Faria; DE QUEIROZ, Tamara Franco Althman. O ESPORTE BEISEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA PÚBLICA: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA (IM) POSSÍVEL À LUZ DO CURRÍCULO OFICIAL?. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 6, n. 2, p. 92-114, 2021.

DE SOUSA BRAVALHERI, Rubens; DE ALMEIDA, Rafaela. Possibilidades interdisciplinares para o ensino da Educação Física no Ensino Médio. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 6, n. 2, p. 128-144, 2022.

DI PIERRO, M. C. **Educação de jovens e adultos no plano Nacional de educação: avaliação, desafios e Perspectivas**. Campinas: Educação e Sociedade, v.31, n. 112, jul. – set. 2010.

DOS REIS, José Antônio Padilha; NETO, Vicente Molina. **“Pensei que tava na aula de ciências” ou os significados da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos**. Pensar a prática, v. 17, n. 3, 2014.

DOS SANTOS CALIXTO, Ana Verônica; MANEIRA, Simone. Corresponsabilidade na construção do conhecimento: inversão do protagonismo na educação. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, p. 038-042, 2015.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; SILVA, Sidinei Pithan; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Escola, conhecimento e democracia: o lugar da educação física. **Por uma epistemologia da educação dos corpos e da educação física**, p. 15, 2020.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FRANCO, Jussara Botelho; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, v. 17, n. 1, p. 11-27, 2012.

FRANCHI, Silvester; GÜNTHER, Maria Cecília Camargo. **Juvenilização da EJA: repercussões na Educação Física**. Motrivivência, v. 30, n. 53, p. 209-225, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização – teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Trad. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v. 3, p. 343-348, 1987.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Editora Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: Introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 2003.

GANDIN, Danilo. A prática do planejamento participativo na escola. **SP: Loyola**, 1988.

GANZELI, Pedro. **O processo de planejamento participativo da unidade escolar**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, n. 1, p. 26-41, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**.

Brasília: Líber Livro 2012.

GEMERASCA, M. P.; GANDIN, D. **Planejamento participativo na escola: o que é e como se faz**. 6ªed. São Paulo: Loyola, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOLDSCHMIDT FILHO, Francisco; CRUZ, Lucas Lopez; BOSSLE, Fabiano. **Educação Física na EJA: desafios e possibilidades**. Revista Kinesis, v. 34, n. 2, p. 117-131, 2016.

GOMES, Luis Fernando Muniz. **Planejamento participativo como alternativa para aprimorar o ensino e o aprendizado nas aulas de Educação Física no Ensino Médio**. 2024. https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/76980/3/2024_dis_lfmgomes.pdf

HADDAD, S. (Org.) **novos Caminhos em Educação de jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.

JANG, Hyungshim; KIM, Eun Joo; REEVE, Johnmarshall. **Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context**. Journal of Educational psychology, v. 104, n. 4, p. 1175, 2012.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. Uma parceria entre avaliação mediadora e educação matemática: o início de um diálogo. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 2, n. 01, p. 39-47, 1994.

KRUEGER, Richard A. **Focus groups: A practical guide for applied research**. Sage publications, 2014.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 2004.

LIMA, Allan Benevides; SILVA, Ana Maria; MARINHO; Isabel Cristina; OLVEIRIA, Osvaldo; CARVALHO; Rosa Malena. **Orientações para a Educação Física na EJA - Uma experiência em construção**. In: **Educação Física escolar na Educação de Jovens e Adultos**. Rosa Malena Carvalho (organizadora). Curitiba, PR, CRV, 1ª ed., 2011. p. 37-55.

LIMA, David Tomé et al. Os esportes de rede e parede na BNCC: uma experiência de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 6, n. 2, p. 115-127, 2021.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 2002.

MACHADO, Maria Margarida; COSTA, Cláudia Borges. Os círculos de cultura em goiânia: memórias da contribuição freireana. **Revista Inter-Ação**, v. 46, n. ed. especial, p. 1242-1257, 2021.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NEIRA, Marcos Garcia. Planejamento participativo nas aulas de Educação Física. **Arquivos em Movimento**, v. 18, n. 1, 2022.

MARTINS, Guilherme Gralha; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Slackline como conteúdo de ensino na educação física escolar: análise da produção científica. **Temas em Educação**

Física Escolar, v. 6, n. 2, p. 28-54, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 17, p. 621-626, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Editora Hucitec, 2014.

NOGUEIRA, Valdilene Aline; TEIXEIRA MALDONADO, Daniel; DOS SANTOS FREIRE, Elisabete. A construção coletiva de princípios epistemológicos, políticos e pedagógicos da Educação Física Escolar libertadora. **Em Extensao**, 2023.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, p. 671-685, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. **Educação física escolar**, p. 25-43, 2020.

PAIVA, Jane. Imaginando uma EJA que atenda a demandas de cidadania, equidade, inclusão e diversidade. **Currículo sem fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1142-1158, 2019.

PAIVA, Jane; SALES, Sandra Regina. Contextos, perguntas, respostas: o que há de novo na educação de jovens e adultos?. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 21, p. 1-15, 2013.

PICH, Santiago; PURCOTE FONTOURA, Mariana. **A cultura escolar da educação física no EJA: o paradoxo entre a ruptura com a noção de atividade e a falta da prática corporal**. *Educación Física y Ciencia*, v. 15, n. 1, p. 00-00, 2013.

PRINCE, M. (2004). **Does active learning work? A review of the research**. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223-231.

RIBEIRO, Djamila. Escritora participa da mesa “Feminismos plurais” na Flup. [Entrevista cedida a Thayná Rodrigues]. **Portal Geledés**, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/djamila-ribeiro-gente-luta-por-uma-sociedade-em-que-asmulheres-possam-ser-consideradas-pessoas/> . Acesso em: 25 maio 2025.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. Companhia das letras, 2019.

RIBEIRO, Flavia Ferreira. **Planejamento Participativo nas aulas de Educação Física: uma proposta de intervenção no Ensino Fundamental**. 2020. https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_14921_texto%20Flavia%20Ferreira%20Ribeiro.pdf

SALES, Sandra Regina; PAIVA, Jane. **As muitas invenções da EJA**. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, p. 1-15, 2014.

SANTOS, Emanuel Wescley Sousa dos. **O planejamento participativo como possibilidade de uma Educação Física escolar mais democrática.** 2024: https://repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/76986/4/2024_dis_ewssantos.pdf

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhavando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, v. 32, n. 4, p. 251-268, 2016.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** Cortez editora, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TOMAZ, Camila Reis; CERQUEIRA, Danilo Rocha; PONCIANO, Luiza Corral de Oliveira Martins. DESPORTO DA FLORESTA: POR UMA ORIENTAÇÃO GEOPOÉTICA NAS UNIDADES DE CONSERVAÇÃO. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 6, n. 2, p. 76-91, 2021.

TOMELIN, Nilton Bruno; RAUSCH, Rita Buzzi. O legado de Paulo Freire ao desenvolvimento profissional docente para uma educação decolonial: o Círculo de Cultura como possibilidade. **Praxis educativa**, v. 16, 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Papirus Editora, 2013.

VENTURA, Jaqueline Pereira; FRIGOTTO, Gaudêncio. **O PLANFOR e a educação de jovens e adultos trabalhadores: a subalternidade reiterada.** 2001. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

VILETE, Aron de Oliveira Pereira. **O Planejamento Participativo e a importância da Educação Física na formação dos alunos: uma proposta pedagógica.** 2020. https://educacaofisica.ufes.br/sites/educacaofisica.ufes.br/files/field/anexo/aron_de_oliveira_pereira_vilete_-_produto.pdf

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Roteiro de Entrevista Semiestruturada para Grupo Focal (Pós-Intervenção com Planejamento Participativo e Circulos de Cultura)

Objetivo: Avaliar a percepção dos alunos sobre as mudanças na formatação das aulas, na metodologia utilizada pelo professor e na inclusão de suas opiniões após a pesquisa de campo com a metodologia do planejamento participativo. O foco é entender se a intervenção teve um efeito positivo ou não no engajamento, na participação e na relação dos alunos com a escola.

Apresentação:

- Agradecer pela participação e reforçar que suas respostas são muito importantes para entender os efeitos das mudanças nas aulas de Educação Física.
- Explicar que não há respostas certas ou erradas e que a conversa será um espaço aberto para compartilharem suas experiências.
- Garantir que suas respostas serão anônimas e usadas apenas para melhorar o ensino na escola.

Quebra-gelo:

- Antes de começarmos, podem contar um pouco sobre como foi participar do processo de planejamento participativo? Como se sentiram ao serem ouvidos e incluídos na construção das aulas?

Parte 1. Percepções sobre as Mudanças na Formatação das Aulas

1. Vocês perceberam mudanças na organização das aulas de Educação Física após a pesquisa de campo?
2. O que mudou na forma como as aulas são estruturadas?
3. As mudanças foram positivas ou negativas para vocês? Por quê?
4. As atividades ficaram mais interessantes depois que vocês ajudaram a planejar?
5. O que vocês mais gostaram nas mudanças?

6. Há algo que não gostaram ou que poderia ter sido feito de outra forma?

Parte 2. Avaliação das Metodologias Utilizadas pelos Professores

7. Após a inclusão das opiniões de vocês, os professores mudaram a forma de ensinar?
8. Eles passaram a explicar mais ou de forma diferente?
9. Houve mais participação dos alunos nas escolhas das atividades?
10. Vocês sentiram que a variedade das atividades aumentou?
11. Conseguiram experimentar novas modalidades esportivas, jogos ou brincadeiras que antes não faziam parte das aulas?
12. Sentiram que tiveram mais oportunidades para aprender algo novo?
13. O professor incentivou mais a cooperação e o trabalho em equipe?
14. Isso mudou a forma como vocês interagem com os colegas durante as aulas?

Parte 3. Inclusão da Opinião dos Alunos e Participação

15. Vocês sentiram que a opinião de vocês realmente foi levada em consideração?
16. O que acham que foi mais impactante nesse processo de participação de vocês?
17. A inclusão das preferências de vocês fez com que se sentissem mais motivados a participar das aulas?
18. Quem antes não participava muito, passou a se envolver mais?
19. Quem já participava continuou engajado ou mudou algo na forma como encara as aulas?
20. Vocês acham que esse modelo de planejamento participativo deveria continuar?
 - Se sim, como ele poderia ser melhorado?
 - Se não, por quê?

Parte 4. Impacto nas Relações com a Escola e Afastamento Escolar

21. Vocês acham que as mudanças na Educação Física influenciaram a relação de vocês com a escola como um todo?
22. Sentem-se mais motivados a estar na escola?
23. Perceberam mudanças na forma como enxergam a Educação Física e outras disciplinas?
24. O novo formato das aulas ajudou a diminuir problemas como falta de interesse,

exclusão ou desmotivação?

25. Algum colega que antes evitava a Educação Física começou a participar mais?
26. Vocês acham que esse tipo de abordagem pode ajudar a evitar que alunos abandonem a escola?

Parte 5. Fechamento e Reflexão Final

27. Se vocês pudessem dar uma sugestão para que as aulas fiquem ainda melhores, qual seria?
28. O que vocês acham que foi a maior conquista dessa experiência de participação de vocês no planejamento das aulas?
29. Gostariam de compartilhar mais alguma experiência ou opinião sobre as mudanças nas aulas de Educação Física?

Conclusão:

- Agradecer novamente a participação de todos e reforçar que suas opiniões serão levadas em conta para continuar melhorando as aulas.
- Destacar a importância da participação ativa dos alunos na construção de um ambiente escolar mais acolhedor e interessante para todos.