

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**O PROEJA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE
CURRICULAR DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Sâmmya Faria Adona

Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista/RR, Outubro de 2016



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA – UERR
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - IFRR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

**O PROEJA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE
CURRICULAR DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Sâmmya Faria Adona

Sob a Orientação do Professor
Dr. Cláudio Travassos Delicato

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**. Área de concentração em Educação do Campo, Educação indígena e Interculturalidade.

Dissertação
Mestrado em Educação
Boa Vista/RR, Outubro de 2016

Copyright © 2016 by Sâmmya Faria Adona

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima – UERR
Coordenação do Sistema de Bibliotecas
Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro Canarinho
CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A239p ADONA, Sâmmya Faria.

O PROEJA na educação do campo: uma análise curricular da disciplina de educação física. / Sâmmya Faria Adona. – Boa Vista (RR) : UERR, 2016.

83f. il. Color. 30 cm.

Dissertação apresentada a Universidade Estadual de Roraima-UERR, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof^o. Dr. Claudio Travassos Delicato.

Inclui bibliografia.

Inclui apêndice: Questionário aplicado aos alunos; Roteiro de entrevista realizada com gestores.

Inclui anexo: Carta de anuência para autorização da pesquisa.

1. Educação do campo 2. PROEJA 3. Educação física
4. Currículo 5. Interdisciplinaridade I. Delicato, Claudio Travassos (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR III. Título

UERR.Dis.Mes.Edu.2016.05

CDD – 375.001 (19. ed.)

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Sônia Raimunda de Freitas Gaspar – CRB-11/273

FOLHA DE APROVAÇÃO

SÂMMYA FARIA ADONA

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação**, área de concentração em Educação do Campo, Educação indígena e Interculturalidade.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM __/__/____

Prof. Dr. Claudio Travassos Delicato
Orientador

Prof. Dr. José Ricardo Bortolon

Prof. Dr. Sergio Luiz Lopes

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família que sempre contribuiu para que este objetivo se concretizasse.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me carregar nos braços nos momentos mais difíceis para que eu não desistisse da caminhada.

Agradeço ao meu marido, amigo, companheiro e instigador de diálogos na busca do entendimento diário da vida.

Agradeço a minha família, base para minhas projeções como sujeito no mundo.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Claudio Travassos Delicato, sempre me dando suporte em suas observações e me acalmando nos momentos de desespero acadêmico.

Agradeço a banca examinadora, Prof. Dr. José Ricardo Bortolon e Prof. Dr. Sergio Luiz Lopes em ter aceitado o convite desde a qualificação e contribuído para o aprimoramento do trabalho.

A todos os gestores, professores e alunos da Escola Agerotécnica da Universidade Federal de Roraima – EAGRO/UFRR.

Ao programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Roraima pela oportunidade em vivenciar cada dia com olhos de pesquisador.

Agradeço aos professores de cada disciplina pela paciência, zelo e dedicação em suas aulas.

A todos os colegas da turma que colaboraram nos ensinamentos recíprocos.

“O principal objetivo da educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que outras gerações já fizeram.”

Jean Piaget

RESUMO

O presente trabalho teve como objeto de pesquisa a análise da inclusão da disciplina de educação física na matriz curricular do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima –EAGRO. Os objetivos da pesquisa foram: conceituar as bases que fundamentam o currículo da educação física escolar na perspectiva da educação do campo e dos alunos do PROEJA; compreender de que maneira a disciplina de educação física pode se tornar significativa para o aluno do PROEJA dentro da realidade do campo; e relatar sobre a aplicabilidade da inclusão da disciplina de educação física no currículo do PROEJA da referida instituição. A questão norteadora baseou-se nas inquietações da autora ao considerar duas vertentes: o ensino médio - na modalidade de educação de jovens e adultos- alicerçado a formação profissional (curso técnico em agropecuária) e os propósitos de uma educação do campo; já que a instituição mencionada está localizada na zona rural do município de Boa Vista no Estado de Roraima. Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizou-se a etnometodologia como método, por se considerar mais adequada para avaliar uma situação em determinado momento que ocorre em um grupo social; evidenciando quais as influências derivadas de experiências práticas e teóricas. Esse processo metodológico é de natureza qualitativa, constituído por uma pesquisa documental, bibliográfica e de campo, onde foram realizadas entrevistas com gestores da EAGRO e a aplicação de questionários com os alunos do PROEJA da instituição em foco. A contextualização foi feita por meio da revisão bibliográfica de autores como: BOIAGO E OLIVIERA (2012), CARVALHO (2010), LEITE (2002), CALAZANS (1981), BRACHT (1999), que dialogam sobre o objeto em questão. As considerações teóricas apresentam especificidades da compreensão dos alunos e gestores em relação à educação física, seus conteúdos e sua prática no âmbito escolar.

Palavras-chave: educação do campo, PROEJA, educação física.

ABSTRACT

The present paper had as its research object the analysis of the inclusion of Physical Education in the curricular matrix of the Integration of Professional Educational National Program with the Basic Education for Young and Adults Education Modality (PROEJA) of Roraima Federal University's Agrotechnic School (EAGRO). The research goals were: to conceptualize the basis which grounds the school Physical Education curriculum on the rural education and PROEJA's students perception; to comprehend in which way Physical Education may become significant to the PROEJA's student within the rural reality; and to report about the applicability of the inclusion of Physical Education in PROEJA's curriculum of the referred institution. The guiding questions were based on the author's concern when considered two matters: High School – on PROEJA's modality for young and adults – based on professional formation (Technical Course on Agriculture) and the purposes of a rural education; since the referred institution is located at Boa Vista city's rural zone, at Roraima State. Regarding the methodological procedures, it was used an ethnomethodology as a method, for it was regarded as most appropriate to avail the situation which happens in a social group, in a determined moment, evidencing which were the influences derived from theoretical and practical experiences. This methodological procedure is of qualitative nature, constituted by a documentary, bibliographic and field research, in which were applied interviews with principals of EAGRO and questionnaires with PROEJA's students of the institution studied. The contextualization was made through bibliographic research of authors such as: BOIAGO E OLIVIERA (2012), CARVALHO (2010), LEITE (2002), CALAZANS (1981), BRACHT (1999), which dialogue about the object in question. The theoretical considerations present specificities for the students and principals comprehension of Physical Education, its subjects and practice on school's scope.

Keywords: Rural education; PROEJA, Physical Education.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	TÓPICOS DO PCN PARA O ENSINO MÉDIO.....	39
TABELA 2	ANÁLISE DOS CINCO CONCEITOS-CHAVE DA ETNOMETODOLOGIA - CONCEITO CONTEÚDO PRÁTICA / REALIZAÇÃO.....	47

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – IDADE.....	57
Gráfico 02 – ONDE MORA.....	58
Gráfico 03 – TEM FILHO.....	58
Gráfico 04 – TRABALHA.....	58
Gráfico 05 – RENDA FAMILIAR.....	59
Gráfico 06 – PRATICA ATIVIDADE FÍSICA.....	59
Gráfico 07 – TEMPO LIVRE PARA ESTUDAR.....	59
Gráfico 08 – TEMPO LIVRE PARA OUTRAS ATIVIDADES.....	60
Gráfico 09 – CONCLUIU O ENSINO FUNDAMENTAL DE FORMA REGULAR	60
Gráfico 10 – POR QUE ESCOLHEU A EAGRO.....	61
Gráfico 11 – COMO DESCREVE SEU DESEMPENHO ESCOLAR.....	61
Gráfico 12 – PRETENDE ATUAR NA AGROPECUÁRIA.....	61
Gráfico 13 – GOSTARIA DA INCLUSÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	62
Gráfico 14 – FACULDADE PARA O EXERCÍCIO DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	62
Gráfico 15 – O QUE ENTENDE POR EDUCAÇÃO FÍSICA.....	63
Gráfico 16 – O QUE GOSTARIA DE FAZER NAS AULA DE ED. FÍSICA.....	63
Gráfico 17 – O QUE A EDUCAÇÃO FÍSICA DEVE ABORDAR.....	64

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	09
LISTA DE GRÁFICOS	10
INTRODUÇÃO	11
1 CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL	14
1.1 A Trajetória do PROEJA	20
1.2 Histórico da Escola Agrotécnica da UFRR – EAGRO	26
2 CAPÍTULO II – TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	28
2.1 A Educação Física e sua gênese	28
2.1.1 A Educação Física no Brasil.....	31
3 CAPÍTULO III – O CURRÍCULO E SUAS PERSPECTIVAS	35
3.1 Currículo da Educação do Campo	36
3.2 Currículo da Educação do PROEJA	38
3.3 O PROEJA na Escola Agrotécnica da UFRR - EAGRO	41
3.4 Currículo da disciplina de Educação Física.....	42
3.5 Identidade Cultural	45
4 CAPÍTULO IV – MATERIAL E MÉTODO	49
4.1 Tipo de Pesquisa	49
4.2 Procedimentos Técnicos	50
4.3 Método.....	50
4.4 Instrumentos de Coleta de Dados.....	52
4.5 População e Amostra.....	53
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS.....	70
APÊNDICE – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS.....	79
APÊNDICE – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM GESTORES	82
ANEXO – CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA	83

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa derivou da inquietação ao ponderarmos a relação prática existente entre os propósitos da educação do campo e o ensino médio agregado à formação profissional (curso técnico em agropecuária), especificamente na modalidade de educação de jovens e adultos.

Assim, temos como objetivo geral do trabalho analisar a inclusão da disciplina de educação física no currículo do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - sob a ótica da Educação do Campo.

Com o fito de atingir o objetivo deveremos (i) conceituar as bases que fundamentam o currículo da educação física escolar na perspectiva da educação do campo e dos alunos do PROEJA; (ii) Compreender de que maneira a disciplina de educação física pode se tornar significativa para o aluno do PROEJA dentro da realidade do campo; (iii) Relatar sobre a aplicabilidade da inclusão da disciplina de educação física no currículo do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – UFRR

Para tanto, iremos analisar duas projeções históricas que delimitam o teor do enfoque: a educação do campo e a disciplina de educação física no âmbito escolar. Essas duas perspectivas são vinculadas ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional – PROEJA da Escola Agrotécnica da UFRR–EAGRO.

É inquestionável que a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família¹, mesmo para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Mas nem

¹O direito à Educação está presente em alguns dispositivos da Constituição Federal de 1988, bem como em leis ordinárias. Nesse contexto, destacam-se os artigos 205 e 214 da Constituição e o artigo 2º da Lei nº 9.394/1996, conforme segue:

CF/1988 – Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

CF/1988 – Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

sempre a educação seguiu as diretrizes impostas nas legislações vigentes e até hoje percebemos falhas no processo do cumprimento efetivo.

No primeiro capítulo expomos sobre a Educação do Campo no Brasil e que o processo de escolarização no meio rural foi implantando vagarosamente por meio de lutas e conflitos no sistema educacional. Não obstante, hoje ainda cabe a preocupação: O currículo levado ao homem do campo é adequado ao que ele vivencia? A realidade do homem do campo é retratada no currículo? As diretrizes impostas pela legislação são efetivadas na prática? Para o delineamento das respostas de tais indagações, construímos um aporte teórico sobre a Trajetória da Educação do Campo que se refere ao primeiro capítulo do trabalho, que conta com o posicionamento de autores como Leite (2002), Bezerra Neto (2003), Calazan (1981) e outros.

Na sequência, analisamos o PROEJA da referida instituição. Este, alicerçado à educação profissional, propõe um currículo diferenciado para atender às necessidades do homem no ambiente de trabalho em colaboração com o ensino básico. Esse currículo é composto pela parte comum e diversificada, pela formação profissional e pelo núcleo complementar.

Nesse contexto a Escola Agrotécnica da UFRR – EAGRO - dentro das categorias de cursos do PROEJA, oferta a educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos. O curso técnico proposto é de Agropecuária, que atualmente é realizado em uma turma já em ano de conclusão, turma PROEJA 2014, e uma turma iniciante, turma PROEJA 2016. Sob a abordagem de autores como Freire (1983), Haddad (2006), Campos (2010), demonstraremos a trajetória do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional, bem como apresentaremos o histórico da Escola Agrotécnica da UFRR – EAGRO.

No capítulo II apresentamos a Trajetória da Educação Física com base nos seguintes autores: Werneck (1995), Tubino (1992), Betti (2009) e outros. Pois, sendo a educação física componente curricular obrigatório, em observância ao estipulado na LDB vigente, a escola deve ofertar a disciplina como forma de garantir os

conteúdos fundamentais da educação básica. Nessa perspectiva, a questão norteadora baseou-se sobre a aplicabilidade da disciplina de educação física no currículo do PROEJA da Escola Agrotécnica da UFRR - EAGRO.

O método da análise do processo utilizado desta pesquisa foi a etnometodologia, condizente com o objeto de estudo, focando a relação do grupo social a ser pesquisado e os processos do meio. Para a legitimidade do aporte teórico, abordamos as diretrizes de Coulon (2005) onde o autor traça os cinco conceitos chaves da Etnometodologia: prática, indicialidade, reflexividade, reatibilidade e noção de membro.

Para explicar sobre esse aspecto em foco, um questionário foi aplicado com os alunos das duas turmas do PROEJA da EAGRO e com os gestores educacionais diretamente envolvidos. Entendemos que por meio desse procedimento, tornou-se possível retratar a realidade dos sujeitos em questão e o posicionamento da Instituição diante de suas propostas curriculares.

Ao final da pesquisa chegamos às considerações que a disciplina de educação física deve sim ser incluída na matriz curricular do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – EAGRO/UFRR; enfatizando a necessidade de ampliação da abordagem deste debate na construção da prática de propostas educacionais condizentes com uma educação eficaz.

1 CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

As transformações do século XXI impulsionaram a realidade das diferenças econômicas entre as classes sociais. E nessa questão, a população do campo foi descrita como classe menosprezada pelas ações políticas igualitárias. Para melhor compreensão, abordaremos a seguinte definição de Educação do Campo:

A Educação do Campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, Diretrizes Operacionais, 2013, p. 267)

A história nos revela que as famílias que viviam fora da cidade sofriam inúmeras perdas em questões de sobrevivência e valorização dos direitos ao se pensar que estavam fora do mundo dito “civilizado”. Nessa perspectiva, o Estado não se preocupava na formação do homem do campo, muito menos quando esta ação lhe rendesse custos altos pelas dificuldades da época. Logo, os motivos políticos e econômicos da elite foram reflexo para a configuração de âmbito social. O autor Sérgio Leite (2002, p. 14) faz esse relato:

A educação rural no Brasil, por motivo sócio - cultural, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político – ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão “Gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

Nos anos de 1910 a 1920 surge um novo olhar no campo educacional com o ruralismo pedagógico. Essa corrente preconizava a fixação do homem do campo em suas terras e um currículo diferenciado. Assim descreve Bezerra Neto (2003, p. 15):

(...) entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e outras possíveis necessidades de seu cotidiano.

Essa concepção durou até 1930 quando surgiram as tendências dos Pioneiros da Educação Nova. Esse movimento trouxe ideais de igualdade na

participação da vida em sociedade. Porém, na prática, não houve mudanças significativas, mesmo com a nova Constituição Federal de 1934, que passou a considerar a educação um direito de todos.

Somente em 1937, no Estado Novo, um olhar se volta para a escola rural e em 1942 a ação é pautada com propostas no VIII Congresso Brasileiro de Educação. Leite (2002, p. 31) coloca que, embora importante, o evento não teve tanta aspiração:

Embora partindo de premissas básicas, como o elevado número de analfabetos residentes na zona rural, a redução da produção agrícola em função da escassez de mão-de-obra provocada por movimentos migratórios internos e a necessidade de uma uniformidade sócio-cultural da Nação, esse Congresso de Educação apenas preconizou que, se a antiga oligarquia já não existia, no momento nova oligarquia estava no poder, tão conservadora quanto a anterior, porém referindo-se obviamente à burguesia em ascensão.

Ao fim da II Guerra Mundial (1945) alguns programas do governo ganharam forma, entre eles o Decreto-Lei nº 7.449, de 9 de abril de 1945, que dispunha sobre a organização da vida rural e o convênio Brasil-EUA, criando na época a Associação de Crédito e Assistência Rural (ACAR). Sobre isso:

O trabalho extensionista se propunha como diferenciado ou até mesmo incompatível com o caráter centralizado e curricular do ensino escolar. A base material da ação educativa da Extensão Rural era a empresa familiar. A família rural era a unidade sociológica sobre a qual os projetos de ensinar a ajudar a si mesmo (e por isso eram entendidos como democráticos) deveriam surtir efeitos. O importante era persuadir cada um dos componentes familiares a usarem recursos técnicos na produção para conseguirem uma maior produtividade e conseqüentemente o bem estar social (FONSECA, 1985, p.91).

No início da década de 1950, após a promulgação da Constituição Federal de 1946, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural (SSR). Leite (2002, p. 37) revela que o propósito não foi congruente com a realidade dos camponeses:

Centrada na ideologia do desenvolvimento comunitário, a modernização do campo nada mais foi que a internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolistas, e a CNER, ao realizar seu trabalho educativo, desconsiderou as contradições naturais dos grupos camponeses, ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais.

Outro Decreto que buscava atender as necessidades da educação em âmbito profissionalizante foi o Decreto nº 9.613/46, que instituía a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Segundo a mesma, em seu Capítulo I - Das Finalidades do Ensino Agrícola:

Art. 3º O ensino agrícola, no que respeita especialmente à preparação profissional do trabalhador agrícola, tem as finalidades seguintes:

1. Formar profissionais aptos às diferentes modalidades de trabalhos agrícolas.
2. Dar a trabalhadores agrícolas jovens e adultos não diplomados uma qualificação profissional que lhes aumente a eficiência e produtividade.
3. Aperfeiçoar os conhecimentos e capacidades técnicas de trabalhadores agrícolas diplomados. (BRASIL, 1946)

Nesse período, um marco histórico no campo educacional deve ser lembrado: o surgimento do método Paulo Freire. Nessa época, iniciou o movimento chamado de Educação Popular com as contribuições de Freire. Nos anos 50, o educador propôs um novo jeito para a EJA. O aluno como sujeito da sua realidade dentro da sociedade. Conscientização e compreensão do meio em que vive. Paulo Freire afirmava que o analfabeto deve ser visto como alguém que tenha conhecimento, um conhecimento não científico, mas que não deve ser descartado pela educação. E assim, a educação avançava para pessoas então menosprezadas pela sociedade, entre elas, a população rural.

Entre os anos de 1948 a 1961 houve extensos diálogos para ser lançada a primeira LDB, resultando na edição da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que então fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa lei tornou obrigatório o acesso escolar às crianças com 7 (sete) anos de idade. Porém, a escola do campo foi esquecida.

Deixando a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, a Lei 4.024 omitiu-se quanto à escola no campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal da educação rural sem condições de auto-sustentação - pedagógica, administrativa e financeira – entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses humanos. (LEITE, 2002, p. 39)

Diante do exposto acima, é possível constatar que a escolarização não fazia parte das ações legítimas à população agrária. Durante o período em que o Governo do país era militar, de 1964 a 1985, a estruturação das escolas sofreram

modificações. Foram criadas as Leis 5.540/68 e 5.692/71, que, entretanto, na efetivação da escolarização da população rural nada significou.

(...) a LDB abriu espaço para a educação rural, porém restrita em seu próprio meio e sem contar com recursos humanos e materiais satisfatórios, na maioria das vezes não conseguiu atingir seus objetivos preconizados pela legislação. Isso porque a Lei 5.692 distanciada da realidade sócio-cultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada, exclusivamente, aos grupos campestinos. (LEITE, 2002, p. 47)

Nesse período, o Brasil lutava com as altas taxas de analfabetismo. O analfabeto era visto como sujeito que não teve educação por consequência da própria organização desigual da sociedade e os números direcionavam-se para população do campo.

Na Constituição de 1967, identifica-se a obrigatoriedade de as empresas convencionais agrícolas e industriais oferecerem, pela forma que a lei estabelece, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes. (BRASIL, Diretrizes Operacionais, 2002, p. 11)

Na década de 60 e 70 vários programas foram postos em prática, porém, de acordo com o pensamento Calazans e outros autores, revela-se que não houve a preocupação com as especificidades de cada região rural:

Na implantação destes programas não foram levadas em consideração as especificidades de cada região, ou seja, não houve estudos ou pesquisas que apontassem as reais necessidades e os problemas enfrentados por cada região a ser beneficiada. Esses programas são despejados em uma determinada região, simultânea ou sucessivamente, sem que seus efeitos sejam cientificamente avaliados. (CALAZANS et al, 1981, p. 167).

Em 1988, outra Constituição é promulgada e inclui um olhar mais específico sobre a qualidade na educação, bem como sobre a igualdade de direitos da mesma:

Art. 206: O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI - gestão democrática do

ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, art. 206).

A Carta abriu caminho para novas perspectivas na educação rural e possibilitou uma nova organização nas diretrizes e bases da educação nacional. E assim, ao final do ano de 1996, foi aprovada a atual LDB, Lei nº 9.394/96. O texto vigente da LDB faz um delinear inicial sobre o assunto em seu artigo 28, contemplando características regionais e as entrelaçando com a base comum para a formação do cidadão na sociedade brasileira. Vejamos:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996)

Logo, pelo aspecto histórico é possível perceber que a Educação do Campo possui trajetórias desprivilegiadas, como aponta o Caderno 2 - Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas - da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade:

Os dados oficiais disponibilizados pelas instituições federais de pesquisa – IBGE, INEP e IPEA, entre outras – demonstram uma diferença acentuada entre os indicadores educacionais relativos às populações que vivem no campo e as que vivem nas cidades, com clara desvantagem para as primeiras. Isto indica que, no decorrer da história, as políticas públicas para essas populações não foram suficientes para garantir uma equidade educacional entre campo e cidade. (2007, p. 9).

Mesmo diante de tantas dificuldades relatadas, é possível apontar conquistas e avanços no âmbito educacional como a “Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998; a aprovação do Plano Nacional de Educação, por meio da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001; a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, que institui as Diretrizes operacionais da Educação Básica para as escolas do Campo e as Referências Nacionais de Educação do Campo de 2004.

As diretrizes operacionais significam um ponto de inflexão na relação Estado-Sociedade na medida em que consolidam e materializam direitos. A resolução faz indicações concretas de responsabilidade dos entes estatais e de como se deve cumprir o direito à educação em se tratando de

populações socialmente desiguais e culturalmente diversas. Mais que um eventual ponto de encontro entre Estado e Sociedade, que neste caso implicaria uma visão dicotômica dessa relação, as diretrizes operacionais têm o significado do Estado como espaço, por excelência, da política (MUNARIM, 2005, p.03).

O parecer que deu fundamento para as Diretrizes revela a preocupação da qualidade de ensino para a população do campo.

A orientação estabelecida por essas Diretrizes, no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo art. 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. (BRASIL, Diretrizes Operacionais, 2013, p. 267)

Evidencia-se, assim, o aparecimento de alguns importantes instrumentos pedagógicos, como o currículo próprio, que demoraram a aparecer e proporcionaram a educação ao homem do campo de acordo com suas características regionais. O parágrafo único do art. 2.º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo demonstra isso:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (MEC, 2002, p.37).

Moreira (1990) também relata essa necessidade e aponta que as políticas curriculares ocorrem no interior de “contextos sócio-econômico e político:

Esses contextos não podem ser ignorados em qualquer discussão de questões curriculares: as atividades curriculares, tanto teóricas como práticas, não são isoláveis das lutas econômicas, políticas e ideológicas da sociedade mais ampla. (1990, p. 15)

Assim, a inquietação com o currículo do campo sempre foi um questionamento desafiador. Se por um lado existia uma legislação de apoio, por outro não existiam ferramentas humanas e materiais que possibilitavam a prática. Nesta seção retratamos a educação do campo no Brasil e como as escolas do campo se apresentam como caminho de superação em busca da formação do homem rural e da cidadania.

1.1 A trajetória do PROEJA

O PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – é um programa do Governo Federal que visa possibilitar o acesso à Educação e garantir uma alfabetização efetiva.

O PROEJA é, pois, uma proposta constituída na confluência de ações complexas. Desafios políticos e pedagógicos estão postos e o sucesso dos arranjos possíveis só materializar-se-á e alcançará legitimidade a partir da franca participação social e envolvimento das diferentes esferas e níveis de governo em um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social; em um projeto de nação que vise uma escola vinculada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social. (PROEJA – Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio, DOCUMENTO BASE, 2007, p. 6)

Para tanto, a implantação deste Programa só foi possível mediante os avanços dos programas sociais destinados à educação de jovens e adultos. Logo, a trajetória do PROEJA ganha dimensão com a história do EJA – Educação de Jovens e Adultos e seus avanços.

Uma política de inclusão educacional direcionada para Jovens e Adultos se expandiu na década de 1940 e alguns programas foram desenvolvidos, entre eles a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, em 1942, instituição com intuito de geração de cursos para a indústria e o I Congresso Nacional de Educação de Adultos que aconteceu em 1947 com o lema: “Ser brasileiro é ser alfabetizado”.

No Brasil, a educação de adultos se constitui como tema de política educacional sobretudo a partir dos anos 40. A menção à necessidade de oferecer educação aos adultos já aparecia em textos normativos anteriores, como na pouca duradoura Constituição de 1934, mas é na década seguinte que começaria a tomar corpo, em iniciativas concretas, a preocupação de oferecer os benefícios da escolarização a amplas camadas da população até então excluídas da escola. Essa tendência se expressou em várias ações e programas governamentais, nos anos 40 e 50. Além de iniciativas nos níveis estadual e local, merecem ser citadas, em razão de sua amplitude nacional: a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947, da Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 59)

Com o fim da ditadura de Vargas no Estado Novo (1937-1945), o País entra em um período de redemocratização e um novo panorama educacional aparece.

Foi nesse cenário que teve início a grande campanha de alfabetização de adolescentes e adultos, do Ministério da Educação e Saúde, coordenada por Lourenço Filho, cujo objetivo era levar, para os grupos sociais menos favorecidos, a educação de base, a partir da influência desenvolvida pela UNESCO. (COSTA; DIAS; SOBRINHO, 2007, p. 4)

Em 1945 a UNESCO é criada e proporciona medidas mais ativas na implantação de programas nacionais. Dentre elas, uma das mais importantes é a Campanha de Educação de Adultos Analfabetos (CEAA), que durou até 1954.

A Campanha de Educação de Adultos Analfabetos (CEAA) foi criada como serviço do Departamento Nacional de Educação e tinha por objetivo promover uma “educação de base” ou a “educação fundamental comum” a todos os brasileiros da zona urbana e rural que não sabiam ler e escrever. Isso significava, de um lado, desenvolver uma ampla ação para atingir mais da metade da população brasileira considerada analfabeta. Por outro lado, significava também promover o desenvolvimento do povo brasileiro no sentido de integrá-lo ao projeto de nação, enfatizando os aspectos morais para além dos cuidados com a saúde e a educação. A Campanha também tinha um conteúdo aberto à lógica da produção de uma nova disciplina visando o mundo do trabalho urbano. (BICCAS e VÓVIO, 2015, p.18)

Em 1949 acontece a I Conferência Internacional da Educação de Adultos. Em 1950 surge a concepção de Educação Popular de Paulo Freire. O objetivo do movimento deu-se pela insatisfação do cumprimento das ações públicas voltadas à educação nos anos anteriores.

Freire, trazendo este novo espírito da época acabou por se tornar um marco teórico na Educação de Adultos, desenvolvendo uma metodologia própria de trabalho, que unia pela primeira vez a especificidade dessa Educação em relação a quem educar, para que e como educar, a partir do princípio de que a educação era um ato político, podendo servir tanto para a submissão como para a libertação do povo. (OLIVEIRA e SCORTEGAGNA, 2006, p. 4)

Freire também se tornou porta-voz do II Congresso Nacional de Educação de Adultos em 1958 e do Programa Nacional de Alfabetização implantado em janeiro de 1964. Um ano antes, em 1963, acontecia a II Conferência Internacional de Educação de Adultos em Montreal.

O educador mudou o estigma do homem analfabeto, antes visto como uma pessoa marginalizada pela sociedade, o adulto agora poderia ser um cidadão praticante de suas obrigações com a sociedade aprendendo a ler e a escrever.

A construção de uma nova sociedade não poderá ser conduzida pelas elites dominantes, incapazes de oferecer as bases de uma política de reformas, mas apenas pelas massas populares que são a única forma capaz de operar a mudança. (FREIRE, 1983, p. 34)

Em 1964, Com a força militar no poder, vários programas foram encerrados entre eles o Plano Nacional de Alfabetização, extinto pelo Decreto nº. 53.886/64. Em 1967, a criação do Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização – tenta combater os elevados índices de analfabetismo. “O censo de 1970, apresentou os dados indicando que 33% da população acima de quinze anos de idade no país, não sabia ler e nem escrever.” (BICCAS e VÓVIO, 2015, p.22).

Em 1971 uma Reforma para o ensino supletivo foi promulgada com a Lei nº 5.692/71, que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Em seu Capítulo IV tratava:

Art. 24 O ensino supletivo terá por finalidade:

a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria; b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte.

Parágrafo único - O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.

Art. 25 O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos. §1º- Os cursos supletivos terão estrutura, duração e regime escolar que se ajustem às suas finalidades próprias e ao tipo especial de aluno a que se destinam.

§ 2º Os cursos supletivos serão ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Art. 26 Os exames supletivos compreenderão a parte do currículo resultante do núcleo comum, fixado pelo Conselho Federal de Educação, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular, e poderão, quando realizados para o exclusivo efeito de habilitação profissional de 2º grau, abranger somente o mínimo estabelecido pelo mesmo Conselho.

§1º Os exames a que se refere este artigo deverão realizar-se: Ao nível de conclusão do ensino de 1º grau, para os maiores de 18 anos; Ao nível de conclusão do ensino de 2º grau, para os maiores de 21 anos;

§2º Os exames supletivos ficarão a cargo de estabelecimentos oficiais ou reconhecidos, indicados nos vários sistemas, anualmente, pelos respectivos Conselhos de Educação. §3º- Os exames supletivos poderão ser unificados na jurisdição de todo um sistema de ensino, ou parte deste, de acordo com normas especiais baixadas pelo respectivo Conselho de Educação.

Art. 27 Desenvolver-se-ão, ao nível de uma ou mais das quatro últimas séries do ensino de 1º grau, cursos de aprendizagem, ministrados a alunos de 14 a 18 anos, em complementação da escolarização regular, e, a esse nível ou de 2º grau, cursos intensivos de qualificação profissional.

Parágrafo único - Os cursos de aprendizagem e os de qualificação darão direito a prosseguimento de estudos quando incluírem disciplinas, áreas de estudos e atividades que os tornem equivalentes ao ensino regular, conforme estabeleçam as normas dos vários sistemas.

Art. 28 Os certificados de aprovação em exames supletivos e os relativos à conclusão de cursos de aprendizagem e qualificação serão expedidos pelas instituições que os mantenham. (BRASIL, 1971)

O ensino supletivo tinha o intuito de “recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD e DI PIERRO, 2006, p. 12). Logo depois, em 1972, acontece a III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos em Tóquio.

Dos anos 80 em diante há convivência das duas correntes na educação: a instrumentalista e a formativa. O objetivo era evitar a exclusão e problemas políticos e também formar um cidadão apto a integrar a sociedade. Nessa década, começa de forma muito singela, a capacitação específica para pessoas que trabalham com jovens e adultos.

Os resultados do Mobral podem ser verificados no censo de 1980, as pessoas que não sabiam ler nem escrever representavam 25,8% da população. A redução do analfabetismo promovido pelo Mobral não superou a marca de 7,8%. As Campanhas de Alfabetização de Adultos promovidas nas décadas de 1950 e 1960 obtiveram resultados mais satisfatórios contando com condições de funcionamento e financeira muito mais precárias. (PAIVA *apud* BICCAS e VÓVIO, 2015, p.23)

Em 1985, quando o MOBREAL foi extinto, outro programa toma a frente, era a Fundação Educar. Nesse tempo, acontece em 1985 a IV Conferência Internacional de Educação de Adultos.

A constituição de 1988 ressalta a educação como direito de todos e era chamada como Constituição Cidadã, pois aprovava o ensino fundamental obrigatório e gratuito. A Fundação Educar não durou muito tempo e em 1990, no Governo Collor, pela medida provisória nº 251/90 foi extinta.

No Brasil, a partir dos anos 90, a Educação de Jovens e Adultos foi posta de lado pela União e, logo no início do governo Collor, foi extinta a Fundação Educar, num processo de enxugamento da máquina administrativa. O Governo Federal transferiu, assim, as ações da EJA para os estados e municípios. (COSTA; DIAS; SOBRINHO, 2007, p. 6)

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9394/96, o ensino supletivo é extinto e surge a Educação de Jovens e Adultos. A LDB coloca o

EJA como uma modalidade de ensino assim como mais tarde a educação profissional, que complementou a lei pelo decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997, onde ficou caracterizada a Educação Profissional de forma específica. O objetivo é capacitar jovens e adultos para o mundo do trabalho, podendo ser incluída em escolas de ensino regular.

Da Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37 A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º 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.

§ 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38 Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de 15 (quinze) anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de 18 (dezoito) anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1997)

A Resolução CNE/CEB n.º 1, criada em 2000, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Esse documento é um marco na configuração da EJA, colocando-a como direito público subjetivo dos cidadãos à educação nas funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

Nessa ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado desse acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (Parecer CNE/CEB 11/2000, p. 5).

Pelo Decreto n.º 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB, a educação profissional foi regulamentada. O PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na

Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – foi instituído pelo Decreto nº 5.840, 13 de julho de 2006. O documento baseia-se em:

Como fundamento a integração entre trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral com a finalidade de contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional como condições necessárias para o efetivo exercício da cidadania. (PROEJA – Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio, DOCUMENTO BASE, 2007, p. 5)

Antes disso, algumas instituições de ensino já aplicavam a educação profissional destinadas à jovens e adultos em suas sedes. De modo, que com o crescimento e aprofundamento dos projetos oriundos da base, a ampliação para todo o País se tornou indispensável.

Originário do Decreto nº. 5.478, de 24/06/2005, e denominado inicialmente como Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos, o PROEJA expôs a decisão governamental de atender à demanda de jovens e adultos pela oferta de educação profissional técnica de nível médio, da qual, em geral, são excluídos, bem como, em muitas situações, do próprio ensino médio. (PROEJA – Educação Profissional Técnica de Nível Médio / Ensino Médio, DOCUMENTO BASE, 2007, p. 12)

Pelo Decreto nº 5.840/2006, o PROEJA se torna um programa nacional e amplia a oferta para as instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais, além da implantação e diversificação de novos cursos.

A partir dessa data iniciou-se intensa discussão através de fóruns de debates com todas as áreas envolvidas no projeto. Porém a não aceitação desse programa por alguns Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas Federais, nos moldes como foi formulado, obrigou o governo Federal a rever o PROEJA. Foi a partir dessas discussões que o Governo Federal regulariza essa nova modalidade de ensino, com o Decreto nº 5.840/2006 que diz que toda rede pública de ensino e sistema S – e mantendo a obrigatoriedade para a rede tecnológica federal de ensino – terão a possibilidade de ofertar cursos na modalidade PROEJA, com incentivo financeiro já em 2007 com aproximadamente 22 milhões de reais, sendo que a primeira proposta implantada foi a de desenvolvimento profissional de professores e gestores para atuar nessa modalidade através de cursos de especialização em PROEJA e a criação do núcleo de pesquisa sobre PROEJA. (Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí, UFG, vol. 2 – n 13, 2012, p. 5).

Também devemos destacar que o PROEJA é implantando com a relutância em se estabelecer o ensino básico com o profissional. Logo, a escola, ao abarcar essa causa, tem o desafio de integrar essas duas vertentes no seu currículo.

Partimos do princípio de que o PROEJA é fruto da realidade de conflito entre capital e trabalho. A educação profissional ficou reduzida à formação de mão-de-obra destinada aos que precisavam de aprendizado de técnicas de trabalho por um lado, e por outro a educação propedêutica, inicial, destinada aos que dariam continuidade ao ensino em níveis mais avançados. (CAMPOS, 2010, p.24)

Nesta seção abordamos a trajetória do PROEJA, suas propostas e diretrizes e os movimentos sociais para a sua implantação.

1.2 Histórico da Escola Agrotécnica da UFRR – EAGRO

Segundo o Regimento da Escola Agrotécnica da UFRR-EAGRO de 2008, em seu Art 1º, consta que a sua criação foi em 1982 e somente no ano de 1993 foi incorporada à Universidade Federal de Roraima:

Art. 1º. A Escola Agrotécnica de Roraima, criada pelo Decreto-Lei nº 041 de 24 de maio de 1982, pelo Governo do Ex-Território Federal de Roraima e incorporada à Universidade Federal de Roraima - UFRR, com denominação de Escola Agrotécnica da UFRR, reger-se-á pelo presente Regimento, em harmonia com o Estatuto e Regimento Geral da UFRR. (RORAIMA, 2008)

Antigamente suas atividades eram exercidas no Campus do Cauamé, situado na BR 174, Km 12, no Distrito de Monte Cristo. Hoje, após sua ampliação e reforma, encontra-se no Campus Murupu: Rodovia 174, Km 37, s/n - P.A. Nova Amazônia - 69.300.000- Boa Vista/RR em Boa Vista, Estado de Roraima.

Em seu Capítulo II do mesmo Regimento, dispõe sobre suas finalidades e objetivos:

Art. 3º. A EAgro/UFRR tem por finalidade atender às demandas de ensino, com vistas à formação e qualificação técnico-profissionalizante de jovens e adultos, nos moldes do Decreto nº 5.154/2004 e nas demais legislações pertinentes à educação profissional para os diversos setores da agropecuária e, tem como objetivos:

- I. capacitar profissionais para o trabalho, oferecendo mão-de-obra qualificada para o desenvolvimento agropecuário do estado de Roraima, em articulação com o setor produtivo e a sociedade em geral, promovendo o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, oferecendo mecanismos para a educação continuada;
- II. desenvolver e operacionalizar mecanismo de pesquisa e extensão por meio de metodologia própria, visando à articulação da educação com os setores sócio-produtivos e de serviços;
- III. identificar e formar profissionais em conformidade com o mundo do trabalho e com a participação dos diversos segmentos envolvidos;

- IV. promover a educação como instância dinamizadora do conhecimento, fortalecendo a cidadania;
- V. integrar as ações educacionais com as expectativas da sociedade e as tendências do setor produtivo do campo. (RORAIMA, 2008)

Atualmente a Escola oferta o curso Técnico em Agropecuária, integrado ao ensino médio e integrado ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos (PROEJA) e o curso Técnico em Agropecuária subsequente ao ensino médio.

No site da Universidade Federal de Roraima², é disponibilizado o histórico do EAGRO, onde podemos localizar:

Escola Agrotécnica de Roraima foi criada em 24 de maio de 1982 pelo então governador do ex- Território Federal de Roraima, Ottamar de Sousa Pinto. As atividades da escola iniciaram em 17 de julho do mesmo ano, com objetivo formar técnicos em agrícolas a nível de segundo grau. Na época, a Instituição tinha por objetivo atender, em especial, a comunidade rural, isto contribuía tanto para a profissionalização dos filhos de agricultores e pecuaristas, como para o fortalecimento do setor agropecuário de Roraima. Como metodologia de ensino, a escola buscava conciliar educação e trabalho, assim, adotou dois regimes de matrículas: semi-internato (tempo integral) e internato, sendo que este, destinava-se primeiramente aos alunos que não residiam na capital, Boa Vista. Na década de 90, Ottamar Pinto, regulamentou em 25 de maio de 93 a Lei Estadual de nº40 que doava integralmente a Escola Agrotécnica para Universidade Federal de Roraima. Incorporada a UFRR recebeu a denominação de Escola Agrotécnica de Universidade Federal de Roraima– EAGRO. Desse modo, passou a atuar como uma unidade de ensino técnico profissionalizante, vinculada ao Centro de Ciências Agrárias (CCA) da UFRR, e tinha sua sede no Campus Cauamé, situado na BR 174, distrito Monte Cristo. A Escola passou por um período sem atividades, porém em 2005, o magnífico reitor da Universidade Federal, Roberto Ramos, assinou um projeto realizado em parceria com o INCRA (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) que viabilizou a reativação da instituição, assim a Eagro ressurgiu oferecendo o curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agricultura e Técnico Agrícola com Habilitação em Zootecnia. Após o fim do projeto, a Escola buscou parcerias e formas de viabilizar seu funcionamento regular. Desta forma, um novo projeto em parceria com o Governo do Estado de Roraima, possibilitou que em março de 2009, a EAGRO ressurgisse com regularidade. Desta vez, situada no P.A Nova Amazônia, BR 174, Km 37. Atualmente, a escola beneficia em especial os moradores do Projeto de Assentamento, das comunidades do Passarão, Murupú, Truarú e localidades próximas, facilitando o acesso à educação. A Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima tem oferecido o curso Técnico em Agropecuária em três modalidades: Integrado ao Ensino Médio, Subsequente ao Ensino Médio e PROEJA.

² <http://www.eagro.ufrr.br>

2 CAPÍTULO II – TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Até atingir o reconhecimento atual, a educação física brasileira percorreu um longo caminho. Por isso é importante entendermos o processo histórico que influenciou as mudanças ocorridas para que a educação física chegasse à configuração hoje incluída nas escolas. Assim, teremos noção do todo para refletirmos o contexto contemporâneo.

A constituição da educação física, ou seja, a instalação dessa prática pedagógica na instituição escolar emergente dos séculos XVIII e XIX, foi fortemente influenciada pela instituição militar e pela medicina. A instituição militar tinha a prática – exercícios sistematizados que foram ressignificados (no plano civil) pelo conhecimento médico. Isso vai ser feito numa perspectiva terapêutica, mas principalmente pedagógica. Educar o corpo para a produção significa promover saúde e educação para a saúde (hábitos saudáveis, higiênicos). Essa saúde ou virilidade (força) também pode ser (e foi) ressignificada numa perspectiva nacionalista/patriótica. Há exemplos marcantes na história desse tipo de instrumentalização de formas culturais do movimentar-se, como, por exemplo, a ginástica: Jahn e Hitler na Alemanha, Mussolini na Itália e Getúlio Vargas e seu Estado Novo no Brasil. (BRACHT, 1999, p. 72-73).

Hoje a educação física está contida no currículo como prática escolar obrigatória e não apenas como uma simples disciplina curricular. Logo, percebe-se a grande relevância que ela ocupa na formação do ser humano.

Contudo, a trajetória delineada até alcançar o patamar atual foi extensa. A evolução histórica da educação física na educação básica sofreu interferências diretas das concepções sociais e políticas que permeavam a sociedade de acordo com cada época. Para melhor contextualização, iremos apresentar a evolução histórica desde sua gênese e posteriormente abordaremos o seu desenvolvimento no Brasil.

2.1 A Educação Física e sua gênese

O homem não civilizado, para atender suas necessidades básicas de sobrevivência, via-se impelido a caçar, lutar, deslocar-se. Assim, naturalmente eram realizados movimentos como correr, saltar, rolar, arremessar. Por meio destes movimentos o homem realizava suas conquistas. Tais exercícios contribuíram para a concepção do termo educação física.

A educação física, como já dito, evoluiu de acordo com a história de cada sociedade. No Oriente, as atividades físicas tinham como finalidade a preparação para a formação moral e social do homem.

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente condicionada pelos valores válidos para cada sociedade. (JAEGER, 1994, p. 05).

Em Esparta, a prática física visava a preparação dos soldados. Já as mulheres se restringiam em afazeres domésticos. Por sua vez, em Atenas esse caráter militar não existia. A prática esportiva era para a formação do homem total. Sólon, legislador ateniense, prescrevia isso.

As crianças devem, antes de tudo, aprender a nadar e a ler; em seguida, os pobres devem exercitar-se na agricultura ou em uma indústria qualquer, ao passo que os ricos devem se preocupar com a música e a equitação, e entregar-se à filosofia, à caça e à frequência aos ginásios (SOLON apud ARANHA, 1989, p. 53).

Werneck (1995, p. 386) cita em suas obras a visão de Platão e de Aristóteles sobre como o homem deveria encarar a prática da atividade física. Para o primeiro, “o homem deveria se apegar à ginástica, não como um ato de promover saúde, mas de enobrecimento da alma”. Já para Aristóteles, “o homem deveria praticar a ginástica para um bem corpóreo, nada em excesso, apenas que alcançasse um meio termo suficiente à saúde e ao cumprimento dos afazeres habituais”.

Aristóteles foi um dos estudantes da academia de Platão, mas este fato não o induziu totalmente nas suas ideologias relacionadas ao homem, uma vez que, ao contrário de Platão, ele abraçava todo o conjunto do homem corpo e mente embora enfatizasse o seu contexto hierárquico, em que o mais poderoso controlava o menos, assim como a alma em relação ao corpo: a alma dirige o corpo, como o senhor ao escravo (WERNECK, 1995a, p. 386)

Assim, na Grécia, a educação era baseada no corpo e no espírito, pois os gregos acreditavam que a atividade física era sinônimo de vitalidade, de saúde e de beleza ligada à espiritualidade, à intelectualidade, à mitologia e à filosofia de vida. A Grécia se tornou o berço dos esportes e foi palco dos primeiros Jogos Olímpicos onde os deuses eram homenageados nas competições. Segundo Tubino (1999, p.

15), os Jogos Olímpicos foram disputados 293 vezes, durante 12 séculos, entre 776 a.C. e 394 d.C.

Surge o Helenismo³ e com ele a atividade física foi esquecida dando-se mais importância a formação intelectual. Logo após, veio a queda do Império Romano e a ascensão do cristianismo levou o culto do corpo um ato pecaminoso, conhecido como a Idade das Trevas. Assim descreve Capinussú (2005) em seu artigo na Revista de Educação Física:

Quando, em 395 a.C, o imperador Teodósio aboliu os Jogos Olímpicos, a civilização romana já se encontrava em estado de completa deterioração. Um pouco antes, em 391 a.C [sic], Teodósio declarou o Cristianismo como religião oficial do Império Romano, marginalizando os outros credos religiosos e provocando a divisão do Império Romano (395 a.C.) [sic] em Império do Oriente e do Ocidente, que veio a cair em 476 a.C [sic], com a deposição de Rômulo Augusto, último imperador do Ocidente. Perante esta situação, a Idade Média caracterizou-se por disputas entre três poderes que objetivavam o controle da Europa: o poder militar, representado pela força dos bárbaros; o poder civil, representado pelas organizações municipais e provinciais estabelecidas pelo Direito Romano, costumes e famílias; e o paganismo, substituído pelo Cristianismo, que, cultuado de forma exacerbada, preconizava total importância à salvação da alma e à conquista de uma vida celestial. Resulta deste abstracionismo, o desprezo pelo culto ao corpo, tornando a atividade física inexpressiva, passando a ser somente utilizada para a preparação militar. (CAPINUSSÚ, 2005, p.54)

Ao fim desta fase, na época medieval, a educação física recebe notoriedade no preparo da cavalaria. Os cavaleiros praticavam esgrima, caça, lançamento de arco e realizavam torneios para se preparar para a guerra. Oliveira (1983, p. 34) aponta que, mesmo sem ter um destaque especial, as atividades físicas receberam uma atenção cuidadosa na preparação dos cavaleiros.

O Renascimento trouxe o olhar pedagógico em contraste com a idade média e fez renascer a cultura pela beleza do corpo, antes pecado. Nesse período houve a volta da educação física. Em 1423 houve a primeira escola, “La Casa Giocosa”, que inclui exercícios físicos como conteúdo programáticos.

No Renascimento, a Educação Física deu um salto em busca do seu próprio conhecimento. O período da renascença fez explodir novamente a cultura física. A admiração e dedicação pela beleza do corpo, antes proibida, agora renasce com grandes artistas como Leonardo da Vinci (1432-1519). A escultura de estátuas e a dissecação de cadáveres fizeram surgir a anatomia, grande passo para a Educação Física e a Medicina. A introdução

³Na obra “Alexandre, o Grande”, do historiador alemão Johan Gustav Droysen, o Helenismo compreende o período da História Antiga que ficou marcado pela expansão do império de Alexandre.

da Educação Física na escola, no mesmo nível das disciplinas tidas como intelectuais, se deve nesse período a Vittorino da Feltre (1378-1466) que, em 1423, fundou a escola “La Casa Giocosa” onde o conteúdo programático incluía os exercícios físicos”. (PEREIRA; MOULIN, 2006, p. 19-20).

Já nos deslocando para o século XIX, um grande expoente foi Pierre de Frey, Barão de Coubertin que se interessava muito pela prática esportiva. Uma de suas buscas era a educação popular e o esporte. Ramos (1982) narra que o Barão de Coubertin acreditava na prática da atividade para a formação geral. A Educação Física lecionada nessa época baseava-se em métodos europeus, que se apoiavam em princípios biológicos.

2.1.1 A Educação Física no Brasil

No Brasil, as atividades físicas dos primeiros habitantes não eram diferentes dos homens da pré-história. Os indígenas aqui presentes estavam na idade da pedra lascada, desconhecendo o metal e suas utilidades.

No entanto, detinham habilidades como o manuseio do arco e flecha, a natação, a caça, a pesca, a luta e outras. Isso era primordial para a sua sobrevivência.

Grande parte da doutrina histórica dão conta que o primeiro esporte introduzido no Brasil foi o remo, em 1566. Contudo, há relatos nas cartas de Pero Vaz de Caminha sobre hábitos dos indígenas envolvendo danças, saltos e giras ao som de instrumentos musicais portugueses o que, de certa forma, também poderia ser considerada a prática de atividade física.

Os índios eram nômades, ou sejam, sempre estavam deslocando-se de um lugar para outro. Assim, tornava-se difícil a criação de hábitos esportivos, visto que não ficavam muito tempo em um local.

Os assuntos abordados nos seminários, bem como o público alvo dos jesuítas, não favorecia a evolução da Educação Física no Brasil.

No seminários, os jesuítas encarregavam-se de formar os seus seguidores. O ensino nos colégios era destinado à classe dominante (latifundiários e representantes da Coroa). Tratavam de assuntos que não respondiam às necessidades locais, sendo, ainda, as aulas ministradas em latim e grego. Era uma cultura alienada e alienante, reproduzindo unicamente os interesses colonizadores da Corte. Nos duzentos e dez anos que por aqui

estiveram, os jesuítas inscreveram dois ou três mil alunos em suas escolas, e não fundaram, sequer, uma Universidade. (OLIVEIRA, 2004, p. 23-24)

Com a chegada da Família Real Portuguesa, em 1808, iniciaram-se as medidas de organização do sistema educacional no Brasil.

Por volta de 1823 tem início a história da Educação Física no Brasil. Os primeiros livros sobre a matéria incluíam assuntos diversos sobre a atividade física: eugenia, puericultura, gravidez etc. O antigo Ginásio Nacional era tido como instituição que abrangia a ginástica nos conteúdos escolares.

Já na República o Ginásio Nacional, o anterior Colégio D. Pedro II, nas reformulações de então, estabeleceu uma série de atividades de educação física, mantendo o que já constituía uma tradição na escola (GUTIERREZ, 1980, p. 48).

Logo, a educação física foi reconhecida, a princípio, como ginástica, e foi implantada oficialmente com a Reforma Couto Ferraz, em 1851. Somente com o Parecer n. 224, do ano de 1882, Rui Barbosa defende a Ginástica como elemento indispensável para formação integral da juventude.

Conforme consta no próprio parecer, “com a medida proposta, não pretendemos formar nem acrobatas nem Hércules, mas desenvolver na criança o quantum de vigor físico essencial ao equilíbrio da vida humana, à felicidade da alma, à preservação da Pátria e à dignidade da espécie” (QUEIRÓS apud CASTELLANI FILHO, 1988, p. 53).

Inicialmente esse Parecer foi implementado apenas no Estado do Rio de Janeiro, que na época capital da República, e nas escolas militares; e logo depois nos Estados da Bahia, Ceará, Minas Gerais, Pernambuco, São Paulo e onde hoje é o Distrito Federal

As obras que relatam a trajetória da educação física no Brasil apontam autores como Castellani Filho (1988), Goellner (1993), Soares (1994), Melo (1998), Cunha Junior (2008), Betti (2009) e mostram que médicos e militares foram precursores da inclusão da prática nas escolas. Ressalta-se que a história da educação física no Brasil se perpetua com as tendências pedagógicas e suas concepções.

Em 1929 acontece a III Conferência Nacional de Educação, na qual as discussões sobre o ensino da educação física foram inclusos. Com isso, na década de 30 a Educação Física ganha um novo impulso. Segundo Betti (2009, p. 64), “a

Educação Física iria experimentar um novo e decisivo impulso no Brasil durante o Governo de Getúlio Vargas, particularmente no período compreendido entre 1937 e 1945, conhecido como Estado Novo.”.

Nessa época, o poder militar toma frente em algumas decisões e a preparação para a guerra se torna um dos objetivos da educação física.

Apenas em 1937, na elaboração da Constituição, é que se fez a primeira referência explícita à Educação Física em textos constitucionais federais, incluindo-a no currículo como prática educativa obrigatória (e não como disciplina curricular), junto com o ensino cívico e os trabalhos manuais, em todas as escolas brasileiras. Também havia um artigo naquela Constituição que citava o adestramento físico como maneira de preparar a juventude para a defesa da nação e para o cumprimento dos deveres com a economia. (PCN, Educação Física, 1997, p. 15)

A Tendência Pedagógica Militarista foi reconhecida logo depois no período de 1930 a 1945. Com a implantação do Estado Novo, a escola passa a sofrer transformações e os professores de Educação Física tendem a preparar alunos saudáveis para representar o Brasil em futuras guerras.

No ano de 1961, ocorreu a promulgação da Lei nº 4.024, que estabelecia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – L.D.B., e com isso o sistema educacional brasileiro viveu um momento de transformação. O esporte ganhou força e as competições fora do País fizeram com que se buscassem novos atletas nas escolas.

[...] o que tem acontecido na Educação Física é um excesso de tecnicismo nos conteúdos, o qual não permite vir à tona o conjunto de significados que os alunos têm sobre as ações e os temas da aula. Isso tem acontecido porque, para o professor, é cômodo entender o quadro mental dos alunos quando estes são submetidos a um referencial conhecido, que é o esporte competitivo de alto nível. O esporte possui regras, normas e ações predeterminadas, que decidem sobre o andamento da aula de Educação Física escolar (CARDOSO, 2003, p. 121).

Porém, esse modelo não progrediu, gerando uma profunda crise nos preceitos de âmbito educacional. Nesse momento, a Educação Física passa a se integrar, pela primeira vez, nas questões pedagógicas na escola com a Tendência Pedagogicista, uma proposta dos anos de 1945 a 1964.

Em 1º de abril de 1964, os militares tomam o poder no Brasil e a partir de então surge nas escolas uma nova tendência: a Esportivista, com ideal de formar alunos em atletas.

Depois desse período, a Educação Física se renova pautada na tendência popular que é delineada pelos aspectos contemporâneos da sociedade, envolvendo o combate às drogas, sedentarismo e qualidade de vida.

As tendências higienista, militar, pedagógica, esportivista, popular e outras que apareceram ao longo da trajetória, ajudaram a entender o processo de conjuntura que sofreu a educação física brasileira. Mas, na década de 80, iniciou uma crise de identidade no próprio discurso da Educação Física, e novas abordagens tiveram um grande impacto no contexto escolar, entre as principais: psicomotora, desenvolvimentista, construtivista, saúde renovada, crítico-superadora, crítico-emancipatória.

3 CAPÍTULO III – O CURRÍCULO E SUAS PERSPECTIVAS

O currículo é algo que está no cotidiano da escola, de forma expressiva e oculta. De forma expressiva, por meio da missão e valores da escola, e diretamente no PPP-Projeto Político Pedagógico; e de forma oculta, por meio dos agentes da educação, que às vezes, mesmo sem perceber, afetam o andamento do processo escolar em sua forma de pensar e agir. Segundo Silva:

O currículo oculto nas escolas serve para reforçar as regras que cercam a natureza e o uso dos conflitos. E estabelece uma rede de suposições que visa determinar regras sobre a conduta dos estudantes. (2003, p. 78)

O currículo oculto, por muitos autores discutido, muitas vezes não é tido como pressuposto teórico. Mas ora, se somos sujeitos de contexto histórico, econômico, social e político carregamos conosco nossas marcas ideológicas. E essas, se exprimem no nosso jeito de falar, de proceder com o conteúdo, de didática, de comunicação verbal e não verbal. Ao tratar sobre isso, Paro se reporta ao educador:

Sua condição de educador, envolvido, portanto, na construção de personalidade humano-históricas, não permite que tenha uma atitude exterior ao processo ensino aprendizagem, como mero repetidor de “conteúdos” a seus alunos. Mais do que sujeito, ele tem a função de propiciar condições para que os educandos se façam sujeitos. (PARO, 2008b, p. 31)

Sabemos que além do professor que lida com o aluno diretamente em sala de aula, outros agentes da educação colaboram com o currículo. Diante disso, para esclarecimento, precisamos conceituar o que é currículo. Para Veiga Neto:

“Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.” (2002, p.7)

Outro autor que conceitua o currículo é Sacristán, conforme segue:

O currículo tem que ser entendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar; aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula, fica configurado em uma série de processos: as decisões

prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as relações grupais, o uso e o aproveitamento de materiais, as práticas de avaliação etc. (1995, p. 86-87).

Logo, para que o currículo tenha alcance concreto, é preciso estar inserido dentro da realidade do aluno. Não basta apenas o conteúdo pedagógico propor isso, é preciso a efetivação na prática.

[...] a cultura popular representa não só um contraditório terreno de luta, mas também um importante espaço pedagógico onde são levantadas relevantes questões sobre os elementos que organizam a base da subjetividade e da experiência do aluno. (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 96)

3.1 Currículo da Educação do Campo

Alguns importantes instrumentos pedagógicos, como o currículo próprio, demoraram a aparecer na Educação do Campo. Porém a LDB 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases - possibilitou um outro olhar em seu artigo 28, citado anteriormente, ao delinear sobre o assunto.

Mesmo as escolas do campo tendo seus arranjos de funcionamento próprios, a educação do campo ainda não se constitui em uma modalidade de ensino, como no caso da educação indígena. Mas grandes mudanças foram e estão sendo pleiteadas nos dias atuais, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, do Parecer nº 36/2001 da relatora Edla de Araújo Lira Soares, e instituída pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.

A concepção de Educação do Campo proposta pelas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (2001) vai além da concepção de educação rural que se tinha, a saber, uma educação que considerava apenas a dimensão econômica. A nova concepção abrange a emancipação humana, o atendimento as especificidades do campo, levando em consideração aspectos da cultura campesina, da identidade dos sujeitos em questão, das relações sócio-ambientais e também das organizações políticas. (BOIAGO e OLIVEIRA, 2012, p. 5)

Em 2008, a Resolução nº 2 do CNE/CEB estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Em seu Art. 1º:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (MEC, 2008)

Essas Diretrizes, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, refletem a preocupação na organização da educação do campo e as características específicas de cada região. Em 2013, com a publicação das Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, também tratou das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo:

Alguns estados apenas preveem, de forma genérica, o respeito às características regionais, na organização e operacionalização de seu sistema educacional, sem incluir, em suas Cartas, normas e/ou princípios voltados especificamente para o ensino rural.

(...)

Ao lado disso, observa-se que algumas Cartas estaduais trazem referências mais específicas à educação rural, determinando, na oferta da educação básica para a população do campo, adaptações concretas inerentes às características e peculiaridades desta. É o que ocorre nos Estados de Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Sergipe e Tocantins, que prescrevem sejam os calendários escolares da zona rural adequados aos calendários agrícolas e às manifestações relevantes da cultura regional.

(...)

Essa orientação também é identificada nos Estados do Pará, Paraíba, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins, que determinam a fixação de currículos para a zona rural consentâneos com as especificidades culturais da população escolar. (MEC, 2013, p. 274)

O mesmo documento, ao se tratar de Roraima revela:

A Constituição de Roraima, no art. 149, II, diz que os conteúdos mínimos para o ensino fundamental e médio serão fixados de maneira a assegurar, além da formação básica, currículos adaptados aos meios urbanos e rural, visando ao desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão crítica sobre a realidade. (MEC, 2013, p. 275)

Logo, ao se pensar em um currículo para uma escola do campo, é preciso pensar na realidade dos sujeitos e a contribuição das disciplinas para a formação básica e profissional.

3.2 Currículo da Educação do PROEJA

O currículo escolar constitui a organização de conteúdos diante das relações que acontecem entre os agentes da educação. Para integrar o currículo básico com a formação profissional, é preciso coerência nos processos de ensino-aprendizagem.

A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (RAMOS, 2005, p. 122).

Ao se falar no currículo que integra a formação básica com a formação para o trabalho, tem-se:

Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Os cursos do PROEJA podem ser oferecidos da seguinte forma, de acordo com a construção do projeto pedagógico integrado:

- 1- Educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 2- Educação profissional técnica concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 3- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 4- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino fundamental na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 5- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos.
- 6- Formação inicial e continuada ou qualificação profissional concomitante ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos. (BRASIL, Decreto 5.840/2006)

Logo, a educação profissional técnica é somente para o nível médio, podendo ser integrada ou concomitante, e a formação inicial e continuada pode para o ensino fundamental e médio, podendo também ser integrada e concomitante. É preciso esclarecer a diferença entre a formação inicial e continuada e a formação de qualificação profissional. O sítio eletrônico do MEC afirma que:

O Proeja Formação Inicial e Continuada (FIC) é realizado com os estudantes da EJA que estão cursando o Ensino Fundamental ou Médio. A carga horária dos cursos Proeja FIC é de 1400, sendo 1200 da EJA e 200h da Formação Inicial e Continuada. O Proeja Técnico é realizado com os estudantes da EJA que estão cursando apenas o Ensino Médio. A carga horária dos cursos Proeja Técnico é de 2400h, sendo 1200h da EJA e 1200h da parte técnica, totalizando 2400h. O Proeja Técnico deve seguir as regulamentações específicas de oferta de cursos Técnicos. (MEC)

No campo de nível técnico, é estabelecido no ano de 2000 os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional e logo após, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Aqui esclarecemos o papel de cada um segundo o próprio documento:

Para a elaboração de programas ou currículos de educação profissional, portanto, é imprescindível um estudo inicial e cuidadoso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, até porque nelas estão estabelecidas as competências profissionais gerais do técnico de cada uma das vinte áreas profissionais já referidas. Elas são mandatórias para os programas ou cursos de nível técnico, sendo, ainda, uma orientação importante para os de nível básico. Os Referenciais Curriculares oferecem informações e indicações adicionais para a elaboração de planos de cursos nas diferentes áreas profissionais, incluindo a caracterização de seus respectivos processos de produção, a identificação de funções e subfunções neles distinguidas, competências, habilidades e bases tecnológicas nelas envolvidas ou para elas necessárias. (MEC, 2000, p. 8)

O Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 que institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, estabelece em seu Art. 3º e Art. 4º que:

Art. 3º Os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral; e
II - a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I - a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;
II - a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica; e

III - a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2006)

Segundo o mesmo decreto:

§ 3º O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical. (BRASIL, Decreto 5840/2006, art. 1º)

O Decreto propõe ainda que até o ano de 2007, todas as instituições federais deveriam ter implantado cursos e programar regulares do PROEJA. E elucida sobre essas instituições:

§ 5º Para os fins deste Decreto, a rede de instituições federais de educação profissional compreende a Universidade Federal Tecnológica do Paraná, os Centros Federais de Educação Tecnológica, as Escolas Técnicas Federais, as Escolas Agrotécnicas Federais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, sem prejuízo de outras instituições que venham a ser criadas. (BRASIL, Decreto 5840/2006, art. 1º).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, criada pelo parecer CNE/CEB Nº 11/2012 consta que o Decreto 5.154/2004 integrou novamente o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, fazendo com que a CNE – Conselho Nacional de Educação reformulasse as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004. No texto, as Diretrizes enfocam que:

Espera-se que o mundo do trabalho avance na direção de relações trabalhistas mais justas. Isso implica numa maior participação dos trabalhadores nos destinos e nos processos de trabalho. Para que isso aconteça é necessário que o trabalhador tenha conhecimento da tecnologia, da ciência e dos processos necessários em sua produção. A escola especializada ou voltada para a formação profissional deve atentar para essa necessidade. (BRASIL, 2013, p. 208)

Em 2008, a LDB teve uma Seção acrescida pela Lei nº 11.741, a Seção IV-A, que demanda sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Em seu paragrafo único é retratado que:

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I – os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II – as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III – as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 1996)

Assim, impossível pensar em educação com distanciamento da formação profissional do sujeito, essa formação intrínseca com a cultura, a econômica, a política e as questões sociais, fazendo com que o aluno, seja um cidadão atuante na sociedade.

3.3 O PROEJA na Escola Agrotécnica da UFRR – EAGRO

A Escola Agrotécnica da UFRR – EAGRO – possibilita a formação na educação profissional técnica integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos. O curso técnico proposto é de Agropecuária, e foram organizados com base nas Resoluções CEB/CNE 3/98, que institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, e CEB/CNE 6/12, que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio.

Na modalidade PROEJA os alunos tem aulas durante os turnos matutino e vespertino, com o currículo de três (03) anos organizados em séries anuais e estágio obrigatório.

(...) 360 horas para o ensino médio integrado e 240 horas para na Modalidade PROEJA e o tempo máximo para integralização da matriz curricular, incluindo o estágio, será de 05(cinco) anos. Durante os três anos de duração são ofertadas todas as disciplinas necessárias para a base técnica e do ensino médio aos alunos. O curso busca promover a articulação entre os saberes que devem contemplar a formação geral desenvolvida pelo ensino médio articulado às necessidades e expectativas conceituais da formação profissional. Na Modalidade PROEJA, busca-se ainda, a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal. (Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária, atualizado em abril de 2013)

O Projeto Pedagógico da EAGRO/UFRR foi atualizado em abril de 2013 e dispõe sobre a matriz curricular do Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) com uma

parte comum, uma parte diversificada, uma parte da formação profissional e o núcleo completar referente ao estágio supervisionado.

3.4 Currículo da disciplina de Educação Física

Diante de tantos benefícios já concretizados pela educação física é indiscutível sua atuação no âmbito escolar. A Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional traz em seu texto a obrigatoriedade da educação física escolar como currículo obrigatório em todo o ensino básico. E determinada que ela seja facultativa para os alunos que:

- I. que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II. maior de trinta anos de idade;
- III. que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV. amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V. (VETADO);
- VI. que tenha prole.

Em 2012 novas Diretrizes Curriculares Nacionais foram lançadas. Estas são fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) com o propósito de orientar as políticas educacionais e implementar propostas curriculares em todo o Brasil. Em cooperação com as DCN's estão os PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais – que são referenciais de qualidade elaboradas pelo Governo Federal e oferecem embasamento teórico para nortear as escolas na execução do currículo.

Os PCN's foram divididos em volumes: Volume 1: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Volume 2: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Volume 3: Ciências Humanas e suas Tecnologias. A disciplina de educação física ser encontra incluída no Volume 1, assim como Língua Portuguesa, Literatura, Línguas Estrangeiras, Espanhol e Arte. Na proposta curricular para o ensino médio os PCN's orientam que:

Os conteúdos que predominam nas produções da Educação Física brasileira são: o esporte, a ginástica, os jogos, as lutas e a dança. Entretanto, na condição de conteúdos de ensino na escola, eles não possuem vida própria, é preciso um tema relevante para conduzi-los. Temas esses que, por sua vez, precisam estar vinculados a um projeto de formação dos alunos. (BRASIL, 2006, p. 228)

Assim, delimitam tópicos para ser trabalho nas aulas de educação física:

Tabela 2 – Tópicos do PCN para o ensino médio

Temas da comunidade escolar	Temas específicos da Educação Física
Identidade juvenil	<i>Performance</i> corporal e identidades juvenis
Gênero e sexualidade	Possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer
Produções culturais e artísticas	Mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual
Cultura juvenil e indústria cultural	Exercício físico X saúde
O corpo e a indústria cultural	O corpo e a expressão artística e cultural
O aluno no mundo do trabalho	O corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura
Saúde e bem-estar físico	Práticas corporais e autonomia
Organização de tempos e espaços sociais de trabalho e lazer	Condicionamento e esforços físicos
Organização de tempos e espaços escolares	Práticas corporais e espaços públicos
Cultura juvenil e meio ambiente	Práticas corporais e eventos públicos
Escola e relações étnicas	O corpo no mundo da produção estética
Cultura juvenil e participação política	Práticas corporais e organização comunitária
Cultura juvenil e organização comunitária	Construção cultural das ideias de beleza e saúde

FONTE: PCN's Ensino Médio, 2006

Estes Parâmetros propagam os princípios da base curricular e orientam os profissionais ao propor abordagens e metodologias. Os PCN's abarcam desde a organização dos conteúdos de cada disciplina quanto à forma de abordagem, auxiliando os docentes da área numa perspectiva de conduta positiva para múltiplas situações.

É importante salientar que, nem as Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional e nem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico orientam sobre as disciplinas da educação básica, como a educação física, e sim sobre as disciplinas de cada curso da área técnica.

Mas alguns autores revelam a importância da disciplina em nível técnico, é o caso de Souza Filho (2009 *apud* GUIMARÃES; VALDEZ). O autor esclarece sobre a educação física no PROEJA:

[...] para a Educação Física consolidar-se como componente curricular no PROEJA e colaborar para que o sujeito EJA se reconheça como ser pensante e atuante na sociedade, as aulas deveriam ser desenvolvidas a partir da perspectiva dos alunos, das suas representações, de suas ideias e dos seus interesses de modo que esses aspectos promovessem uma ação pedagógica afirmativa, tanto no processo de ensino orientado quanto no processo de aprendizagem participante (2009, p. 119-120).

O próprio autor ainda acrescenta em suas falas sobre a aplicabilidade da educação física para jovens e adultos, muito além de uma disciplina, um meio de inserção social.

[...] seria relevante para a Educação Física estar presente no processo de inclusão sócio-educacional e cultural dos alunos da EJA e, nesse processo, analisar, discutir e valorizar a história de vida desses sujeitos, as marcas tatuadas na sua corporeidade, os seus valores, as suas concepções políticoideológicas e econômicas, a sua dimensão cultural e a sua percepção de mundo (SOUZA FILHO, 2009, p. 120).

Outra fonte que orienta o caminho da educação física no PROEJA, é a Proposta Curricular de Educação Física para a EJA, que foi criada em 2002 pela Secretaria de Educação Fundamental com base na Resolução nº 01/2000 (Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos) e no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos). A Proposta é composta por dois volumes, que se dividem em disciplinas e áreas e estabelece as competências, com o objetivo de:

[...] promover a integração e a inserção de todos os alunos nas práticas corporais; valorizar, apreciar e desfrutar dos benefícios advindos da cultura corporal de movimento; perceber e compreender o papel do esporte na sociedade contemporânea; usufruir do tempo livre de lazer, resgatando o prazer enquanto aspecto fundamental para a saúde e melhoria da qualidade de vida; valorizar, por meio do conhecimento sobre o corpo, a formação de hábitos de cuidado pessoal; compreender e ser capaz de analisar criticamente valores sociais como padrões de beleza, relações entre os sexos e preconceitos (BRASIL, 2002, p. 205-206).

Atualmente, almeja-se que as aulas de Educação Física possam oportunizar o aluno a vivenciar a diversidade das práticas corporais por meio de conhecimentos

que enfatizam a cultura corporal de movimento, considerando a evolução individual de cada educando.

As concepções de corpo e movimento tornam-se fonte de práticas curriculares ao abarcar dimensões que garantam a inclusão e a cidadania. Contreras (2002) retrata isso quando expõe que o trabalho docente precisa permear três dimensões:

- obrigação moral – tendo como componentes a preocupação com o bem estar dos alunos e com a ética, perpassando as relações de afetividade e motividade;
- compromisso com a comunidade – estabelecendo, inicialmente, com os professores e, a seguir, com a sociedade como um todo intervenção nos problemas sociais e políticos, e compreendendo a escola como um local de preparação para a vida futura, como agente regulador da sociedade (liberdade, igualdade, justiça);
- competência profissional – transcende o domínio de habilidades e técnicas e emerge a partir da interação entre a obrigação moral e o compromisso com a comunidade. (CONTRERAS, 2002, p. 73)

Sobre a cultura corporal de movimento Carvalho também defende uma concepção da disciplina de Educação Física para a Educação de Jovens e Adultos:

[...] prática pedagógica, aborda / tematiza o conhecimento da área denominada “Cultura Corporal”, através da contextualização (teórica e prática) dos jogos, das ginásticas, da dança, das lutas, da forma esportivizada que estas atividades assumem, assim como pela ludicidade e prazer que o trabalho corporal propicia (jogos e brincadeiras). Estas práticas envolvem códigos, sentidos e significados da sociedade que os cria e mantém – sendo, portanto, produção cultural. (2010, p. 2)

Assim, é indiscutível que para se pensar em um currículo efetivo da disciplina de educação física para o PROEJA, é necessário refletir sobre a identidade cultural dos alunos.

3.5 Identidade Cultural

Nas discussões cotidianas quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: a nossa identidade, na nossa subjetividade (SILVA, 2009, p. 15).

O conceito de cultura está ligado tanto aos bens materiais quanto aos imateriais, fazendo com que não somente os objetos, mas também a linguagem, a

forma de se expressar, os signos inerentes a cada região sejam provedores de significados culturais. Para tanto, no primeiro momento a definição de cultura faz-se necessária. Segundo Hall:

A cultura é uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu “trabalho produtivo”. Depende de um conhecimento da tradição enquanto “o mesmo em mutação” e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse “desvio através de seus passados” faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não é uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão à nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não é uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar. (2003, p. 43).

Um dos primeiros antropólogos a definir o conceito de cultura, foi Tylor, que é citado no livro de Denys Cuche, “A noção de culturas nas ciências sociais”:

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade. (TYLOR *apud* CUCHE, 1999, p. 35)

E ainda:

Cada cultura é dotada de um “estilo” particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas dessa maneira. Este estilo, este “espírito” próprio a cada cultura influi sobre o comportamento dos indivíduos. (CUCHE, 1999, p. 45)

Destarte, fica evidente que a cultura material se refere aos objetos físicos produzidos por cada sociedade, e a cultura imaterial se manifesta por meio dos costumes, da ética e de um conjunto de símbolos, que ao longo da história, passados de geração em geração, se concretizam nos hábitos do dia-a-dia.

A cultura é o elemento primordial que dá unidade a uma sociedade e se cria com base em relações que fazem sentido nesse contexto. (...) A cultura define a sociedade pela capacidade que ela desenvolve de criar elementos que permitem à própria sociedade se reconhecer (CESNIK e BELTRAME, 2005, p. 4).

O Estado de Roraima possui uma vasta diversidade cultural, pois seu povoamento deu-se em decorrência de movimentos migratórios de vários Estados

do Brasil e a população indígena que aqui existia. No livro de Carla Monteiro, *Gaúchos em Roraima* (2001), a autora afirma que o expressivo crescimento foi decorrência da criação do Território e das ações necessárias à sua efetiva implantação e demonstra um percentual das migrações de cada região.

O crescimento demográfico resultante das migrações na primeira metade da década de 1980, pode ser medido através de dados coletados por Silveira e Gatti, no período de 1981-1984, no Centro de Triagem e Recepção de Migrantes (CETREMI) – Posto Jundiá (BR 174). Os dados informam que nos anos estudados, dos 11.921 migrantes triados, 53,6%, procediam da própria região Norte, 26,7% do Nordeste, 9% do Centro-Oeste, 6,2% do Sul e 4,5% do Sudeste. (MONTEIRO, 2001, p. 86)

Também é preciso elucidar que Roraima possui terras indígenas, e no Estado podemos citar índios das etnias Macuxi, Wapichana, Tauperang, Ingaricó, Yanomami entre outras.

Diante dessa pluralidade é possível encontrar em nosso Estado, o Centro de Tradições Gaúchas – CTG, comidas típicas da região nordeste, símbolos característicos do Sudeste e outras fontes que abarcam o processo migratório.

Ao entendermos que é por meio da cultura que se manifesta uma sociedade, não podemos deixar de destacar que a aceitação da diversidade cultural deve ser enfatizada nas escolas. A atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases, conforme o Art. 26 diz:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (redação dada pela Lei nº 12.796, de 4-4-2013) (BRASIL, 1996)

Nesse artigo, entendemos que as escolas devem desempenhar ações como forma de propagar as características regionais pois, a cultura sendo imprescindível no contexto histórico, político e social de uma sociedade, incide suas compreensões na educação e sobre ela, deposita a formação do sujeito, perfazendo o caminho escolar.

Segundo Vasconcellos (1995, p. 154) a escola deve responder algumas questões, entre elas: “Que tipo de sociedade queremos construir?”, “Que tipo de homem/pessoa humana quer colaborar na formação?”, “Qual a finalidade que

queremos para a escola”, “Que papel desejamos para a escola em nossa realidade?”.

4 MATERIAL E MÉTODOS

Para nos orientar sobre a metodologia, autores como Denzin e Lincoln (2006), Gerhardt e Silveira (2009) e Fonseca (2002) sustentam os processos e métodos abarcados durante a pesquisa de campo. Especificamente no tópico sobre o método, Coulon (1998), Bispo e Godoy (2014) e Garfinkel (2006) descrevem a importância da etnometodologia neste tipo de análise.

4.1 Tipo de Pesquisa

O tipo de pesquisa utilizado foi de natureza qualitativa, bibliográfica e documental, onde o enfoque etnográfico apresentou a etnometodologia como abordagem metodológica. O objeto de pesquisa foi: a inclusão da disciplina de educação física no currículo do PROEJA - sob a ótica da Educação do Campo. Denzin e Lincoln (2006) descrevem sobre a pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações [...]. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN E LINCOLN, 2006, p.17)

Gerhardt e Silveira (2009), no livro Métodos de Pesquisa, também definem a pesquisa qualitativa:

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32)

Sobre os objetivos da pesquisa, podemos expor que foi de forma descritiva e explicativa. Sobre a pesquisa descritiva, Triviños (*apud* Gerhardt e Silveira, 2009) relata que:

Os estudos descritivos podem ser criticados porque pode existir uma descrição exata dos fenômenos e dos fatos. Estes fogem da possibilidade de verificação através da observação. Ainda para o autor, às vezes não existe por parte do investigador um exame crítico das informações, e os resultados podem ser equivocados; e as técnicas de coleta de dados, como

questionários, escalas e entrevistas, podem ser subjetivas, apenas quantificáveis, gerando imprecisão. (1987, apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 35)

Sobre a pesquisa explicativa Gil (apud Gerhardt e Silveira, 2009) cita que:

Uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação de fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado. (2009, p. 35).

4.2 Procedimentos Técnicos

O trabalho foi realizado nas seguintes etapas:

1. A primeira etapa consistiu na pesquisa bibliográfica sobre a trajetória da Educação do Campo no Brasil, do PROEJA e da disciplina de educação física; do Currículo de cada uma das esferas e o conceito de cultura.

2. A segunda etapa foi em campo e nos levou a compreender a construção do currículo da Escola Agrotécnica – EAGRO/UFRR. Ao observar as práticas pedagógicas verificamos instrumentos inerentes do PROEJA e da Educação do Campo e abordamos com enfoque o objeto de pesquisa: a aplicabilidade da disciplina de educação física. Esta etapa foi norteadada pela pesquisa qualitativa para registro dos conhecimentos, das ideias, das técnicas, das habilidades e das normas de comportamento dos envolvidos no processo educacional.

3. Analisamos sobre a inclusão da disciplina de educação física no currículo do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - sob à ótica da Educação do Campo na Escola Agrotécnica da UFRR-EAGRO.

4.3 Método

Como método científico, foi aplicado a etnometodologia. Araújo (2012) cita opinião precisa de Coulon (2005) que define bem quais as pretensões do pesquisador ao faz uso da etnometodologia como método para analisar uma situação em determinado momento que ocorre em um grupo social. Vejamos:

La etnometodología es la búsqueda empírica de los métodos empleados por los individuos para dar sentido y, al mismo tiempo, realizar sus acciones de todos los días: comunicarse, tomar decisiones, razonar [...] La Etnometodología analiza las creencias y los comportamientos de sentido común como componentes necesarios para toda conducta socialmente organizada.⁴

Complementando esse raciocínio, Bispo e Godoy (2014) definem o termo etnometodologia como a “metodologia de todo dia”, constituindo-se na junção de etno, que significa membro de um grupo ou o próprio grupo em si, e metodologia, que se refere aos métodos dos membros.

Logo, ao analisar a inclusão da disciplina de educação física pela etnometodologia, investigamos os processos utilizados pelos atores da educação no ensino-aprendizagem. Adentraremos no mundo do objeto estudado, visto que o relevante foi justamente o que esses atores tinham a oferecer para a nossa pesquisa. Nas palavras de Garfinkel (2006), criador da pesquisa etnometodológica, tais estudos:

[...] tratam as atividades e circunstâncias práticas, e o raciocínio sociológico prático como se fossem temas de estudo empírico. Ao prestar a mesma atenção tanto às atividades banais da vida cotidiana, quanto aos acontecimentos extraordinários, vamos procurar apreendê-las como fenômenos de pleno direito. (GARFINKEL, 2006, p. 1)

Nos estudos de Coulon (2005) sobre esse método de pesquisa fundada por Garfinkel, o autor verificou cinco conceitos-chave bases tomados como referência para o pensar etnometodológico, quais sejam:

- a) prática (no sentido de realização);
- b) indicialidade;
- c) reflexividade;
- d) accountability (passível de ser relatada); e
- e) noção de membro.

⁴ Tradução livre: A Etnometodologia é a pesquisa empírica dos métodos utilizados pelos indivíduos para fazer sentido e, ao mesmo tempo, realizar suas ações de todos os dias: comunicar, tomar decisões, racionar [...] A Etnometodologia analisa as crenças e comportamentos do senso comum como componentes necessários para todos os comportamentos socialmente organizados.

Coulon (2005) nos traz uma seguinte definição da etnometodologia: “a busca empírica dos métodos empregados pelos indivíduos para dar sentido e, ao mesmo tempo, realizar suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar”. Nessa linha, a etnometodologia analisa as crenças e os comportamentos do senso comum como componentes necessários para toda conduta socialmente organizada.

4.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: observação; questionário misto (com perguntas abertas e fechadas), realizado com os alunos do PROEJA e a entrevista com os gestores educacionais da Instituição, análise dos documentos da Instituição como o Regimento e o Projeto Político Pedagógico – PPP e a pesquisa bibliográfica para as fontes conceituais.

Para a efetivação dos cinco conceitos-chave da etnometodologia, fez-se necessário a realização de uma pesquisa por meio de um questionário aplicado aos alunos do PROEJA da Escola Agrotécnica da UFRR – EAGRO e dos agentes educacionais.

A pesquisa bibliográfica, realizada na primeira etapa do processo metodológico, é fonte de coleta de dados para conceituação de dados históricos que contribuem para a interpretação de fatos na contemporaneidade.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2002, p. 32).

Para entender alguns processos inerentes a Instituição, utilizamos a análise documental. Fonseca faz o relato sobre este tipo de coleta:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa

documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

Sobre o uso do questionário para identificar as características dos sujeitos da EAGRO. Gerhardt e Silveira afirmam que:

Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado. (GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 69)

Ainda conforme o autor, o questionário é importante pois:

Requer a observância de normas precisas, a fim de aumentar sua eficácia e validade. Em sua organização, devem-se levar em conta os tipos, a ordem, os grupos de perguntas, sua formulação, além de tudo aquilo que se sabe sobre percepção, estereótipos, mecanismos de defesa, liderança etc. Existem três tipos de questões: fechadas, abertas e mistas. Nas questões abertas, o informante responde livremente, da forma que desejar, e o entrevistador anota tudo o que for declarado. Nas questões fechadas, o informante deve escolher uma resposta entre as constantes de uma lista predeterminada, indicando aquela que melhor corresponda à que deseja fornecer. Este último caso favorece uma padronização e uniformização dos dados coletados pelo questionário maior do que no caso das perguntas abertas. Contudo, a maior parte dos questionários apresenta uma proporção variável entre os dois tipos de questões. As questões mistas (fechadas e abertas) são aquelas em que, dentro de uma lista predeterminada, há um item aberto, por exemplo, "outros". (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 70)

A entrevista realizada com os gestores teve um roteiro pré-definido e seguiu de orientação para um diálogo construtivo.

Entrevista - Esta constitui uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações. A de caráter exploratório é relativamente estruturada; já a de coleta de informações é altamente estruturada. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 72)

4.5 População e Amostra

A População pesquisada foi a Escola Agrotécnica da UFRR – EAGRO. Atualmente a EAGRO possui duas turmas de PROEJA, o PROEJA 2014, em fase de conclusão do curso, e uma turma iniciante o PROEJA 2016. O questionário foi

aplicado nas duas turmas e desse universo, 19 alunos responderam em um total de 24 alunos que efetivamente estavam frequentando as aulas.

A Instituição também é composta por um diretor geral, um coordenador geral de ensino, um coordenador de cursos técnicos em agropecuária, um coordenador de assistência estudantil, um coordenador de serviços gerais e um coordenador de produção, pesquisa e extensão. Nesta etapa, realizamos uma entrevista com ex-diretor geral, que foi um dos elaboradores da atual matriz curricular do PROEJA, e com o novo diretor geral, que foi coordenador geral de ensino.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar as respostas dos alunos obtidas pelo questionário, bem como a opinião dos gestores explanada pela entrevista realizada, resultamos nos seguintes marcadores, de acordo com a tabela de Coulon:

Os cinco conceitos-chave da etnometodologia
 Conceito Conteúdo Prática / Realização

Conceito	Conteúdo
<p>Prática / Realização Indica a experiência e a realização da prática dos membros de um grupo em seu contexto cotidiano, ou seja, é preciso compartilhar desse cotidiano e do contexto para que seja possível a compreensão das práticas do grupo.</p>	<p>Dos 19 alunos do PROEJA que responderam ao questionário, 10 trabalham, e desses 10, seis não fazem nenhuma atividade física durante a semana e afirmam que dispõem de pouco tempo para estudar fora da instituição escolar, na maioria apenas duas horas diárias. Entre esses 10 alunos que trabalham, seis possuem filhos e desses, três (dois homens e uma mulher) praticam algum tipo de atividade física na semana. Ou seja, da amostra de 10 alunos que trabalham, três não possuem filhos e não fazem nenhuma atividade física durante a semana.</p> <p>Dos nove alunos que não trabalham, cinco praticam algum tipo de atividade física durante a semana e</p>

	<p>nenhum desses cinco tem filhos. Dos quatro que não praticam atividade física, três possuem filhos. Desses nove alunos a maioria não descreveu quanto tempo dispõe para o estudo.</p> <p>Dos 19 alunos, 11 moram na zona rural e oito na urbana. Sete alunos que moram na zona rural não fazem nenhum tipo de atividade física. E dos oito que moram na zona urbana, cinco fazem algum tipo de atividade.</p> <p>Dentro da amostra, 14 alunos são solteiros, porém desses, cinco possuem filhos e desses, três moram na zona rural. Dos cinco casados/união estável, quatro moram na zona rural e desses três possuem filhos.</p> <p>A idade dos alunos é entre 17 a 59 anos.</p> <p>Todos os alunos recebem bolsa auxílio de R\$150,00 (cento e cinquenta reais)</p>
<p>Indicialidade</p> <p>Refere-se a todas as circunstâncias que uma palavra carrega em uma situação. Tal termo é adotado da linguística e denota que, ao mesmo tempo em que uma palavra tem um significado, de algum modo “genérico”, esta mesma palavra possui significação distinta em situações particulares. Assim, a sua compreensão em alguns casos necessita que as pessoas busquem</p>	<p>Foi diagnosticado pelo questionário respondido pelos alunos do PROEJA que a maioria deles entende que a disciplina de educação física está ligada à palavra ESPORTE, relacionando-se com exercícios físicos, condições físicas, de gasto energético, “treinamento” de músculos, e atividade física que melhora a saúde.</p> <p>Poucos interligaram a disciplina com o funcionamento integral - corpo e mente. Dois mencionaram a palavra lazer, um mencionou sobre a diversão, outro sobre o controle emocional.</p> <p>A disciplina educação física carrega diversos</p>

<p>informações adicionais que vão além do simples entendimento genérico da palavra. Trata-se da linguagem em uso.</p>	<p>significados de acordo com que cada sujeito vivenciou durante sua formação acadêmica; e isso reflete nas concepções que cada um tem sobre a prática desta disciplina.</p> <p>Em entrevista, um dos gestores afirma que não concorda com a inclusão da disciplina, pois os alunos já praticam atividade física nas disciplinas técnicas, como capinar, manejo de animais, construção de cercados, etc.</p> <p>Outro gestor considera importante a inclusão desde que seja repensada para o público específico, no caso o PROEJA, e possa proporcionar momentos de lazer, socialização e qualidade de vida.</p>
<p>Reflexividade</p> <p>Está relacionada aos “efeitos” das práticas de um grupo, trata-se de um processo em que ocorre uma ação e, ao mesmo tempo, produz uma reação sobre os seus criadores.</p>	<p>A possibilidade da inclusão da disciplina de educação física na matriz curricular do PROEJA gerou alguns questionamentos dos alunos: será que a carga horária vai aumentar? Será obrigatória a participação na disciplina?</p> <p>Da amostra dos alunos que responderam o questionário, 16 alunos gostariam da inclusão da disciplina de educação física, um aluno não tem interesse na inclusão, pois alega não achar necessário, um não respondeu e um teve dúvidas sobre a adequação da carga horária com uma nova disciplina.</p>
<p>Relatabilidade</p> <p>É como o grupo estudado descreve as atividades práticas a partir das referências de sentido e</p>	<p>Dos 19 alunos que responderam ao questionário, 13 possuem algum tipo de facultabilidade para o exercício da educação física. Desses, 10 afirmam que mesmo diante da facultabilidade, gostariam de participar da disciplina. Um não respondeu, um falou que não tinha interesse e outro respondeu “não” explicando que é pela</p>

<p>significado que o próprio grupo possui, pode ser considerada como uma "justificativa" do grupo para determinada atividade e conduta.</p>	<p>falta de tempo.</p> <p>Sobre a expectativa do que gostariam de praticar nas aulas de educação física, o tópico mais evidenciado pelos alunos foi que o exercício físico/saúde que está enfocando sobre o que entendem como símbolo da educação física, que é o ESPORTE. Mas tiveram outros como pontos mencionados como: lutas, ginástica, jogos e brincadeiras.</p>
<p>Noção de membro</p> <p>O membro é aquele que compartilha da linguagem de um grupo, induz a uma condição de "ser" do e no grupo e não apenas de "estar".</p>	<p>É possível perceber que o PROEJA tem características mistas, e talvez isso tenha reflexo nas frequentes faltas dos alunos nas aulas, por não se definir uma noção de grupo consistente. O que também é possível notar é que todos se preocupam em retomar os estudos, porém a dedicação é diferente já que relataram que possuem pouco tempo para tal.</p>

Com o intuito de facilitar a análise, o questionário foi dividido em três quadros onde o primeiro aborda perguntas sobre as características pessoais, o segundo sobre as características de formação escolar e o terceiro quadro é referente a aspectos próprios da disciplina de educação física.

Logo, no primeiro quadro é possível identificar particularidades do sujeito pesquisado como: idade, onde mora; se tem filhos; se trabalha, renda familiar; se pratica alguma atividade física; quanto tempo livre dispõe e o que faz nesse tempo.

Gráfico 1

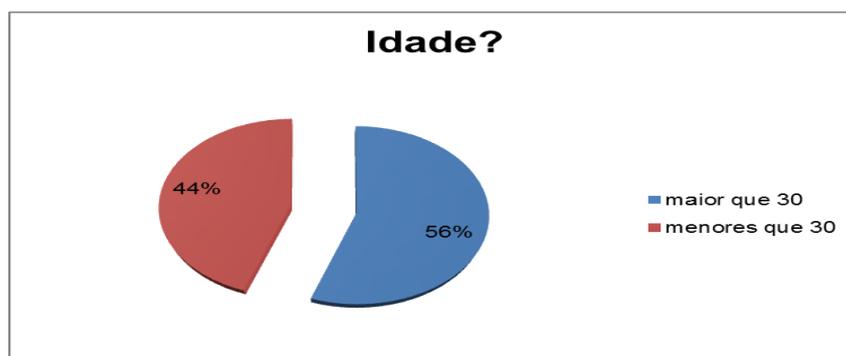


Gráfico 2

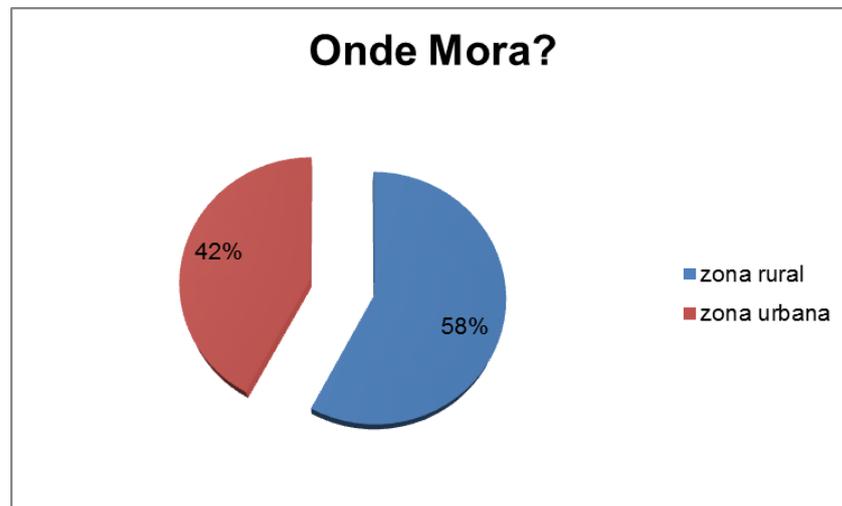


Gráfico 3

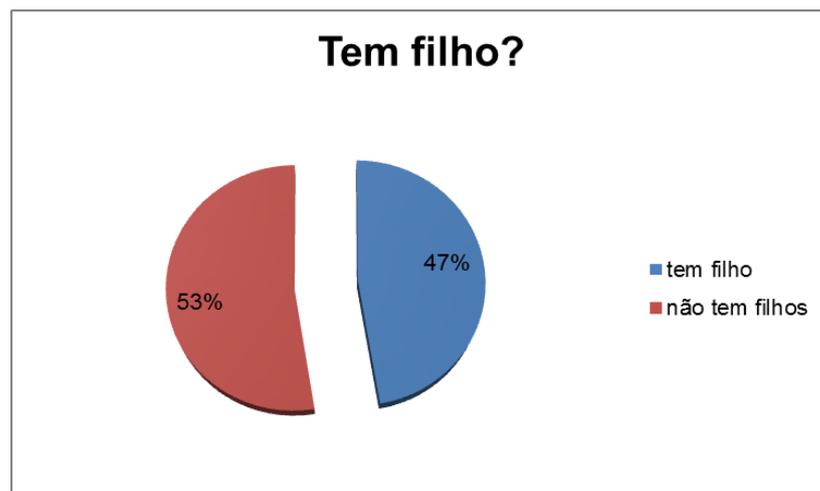


Gráfico 4

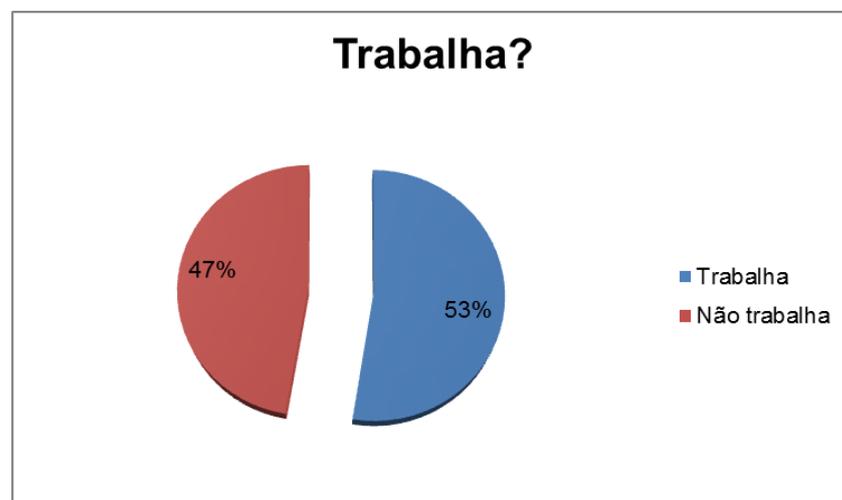


Gráfico 5

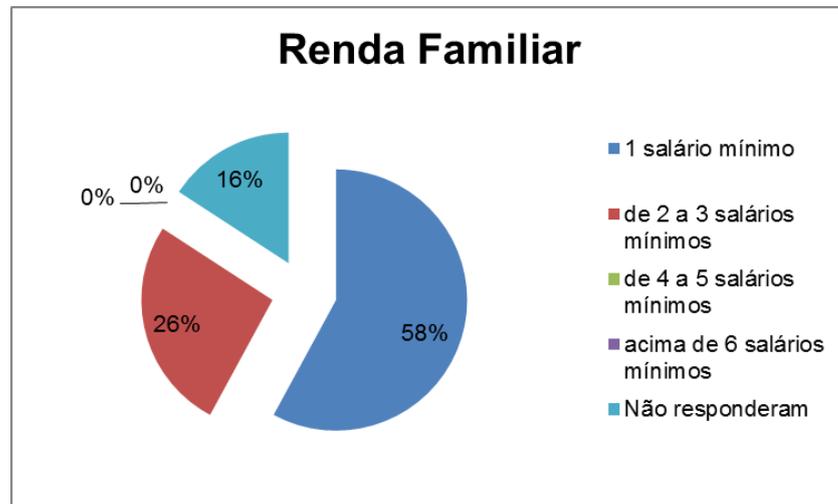


Gráfico 6

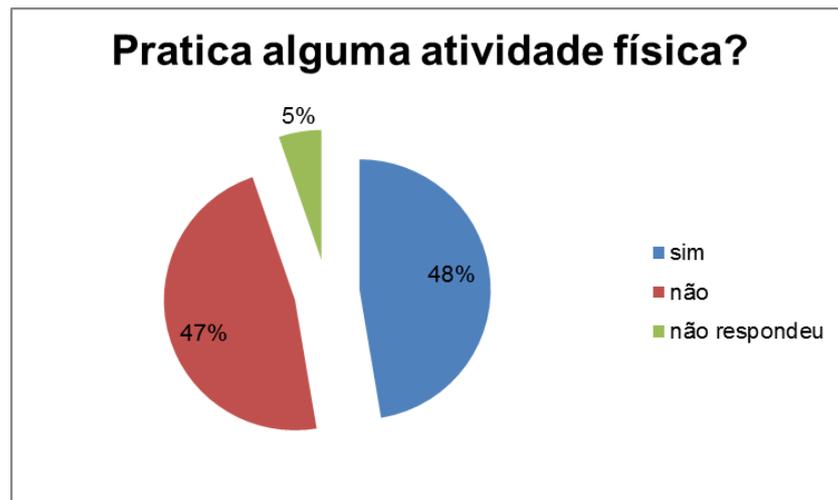


Gráfico 7

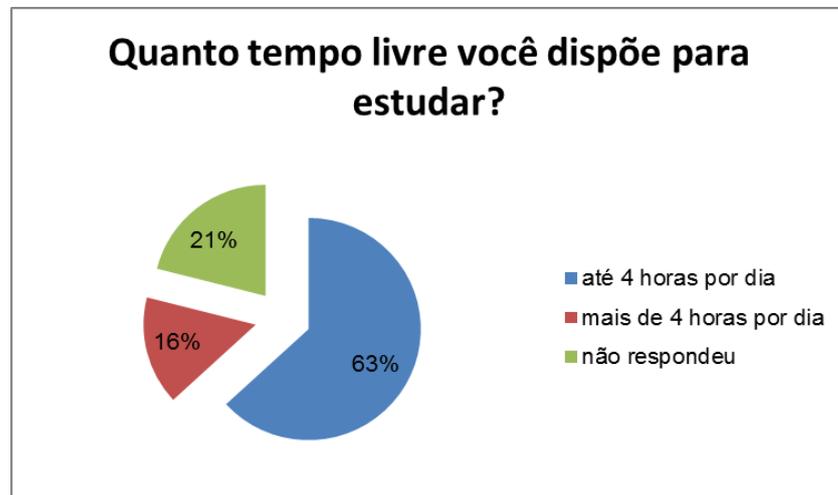
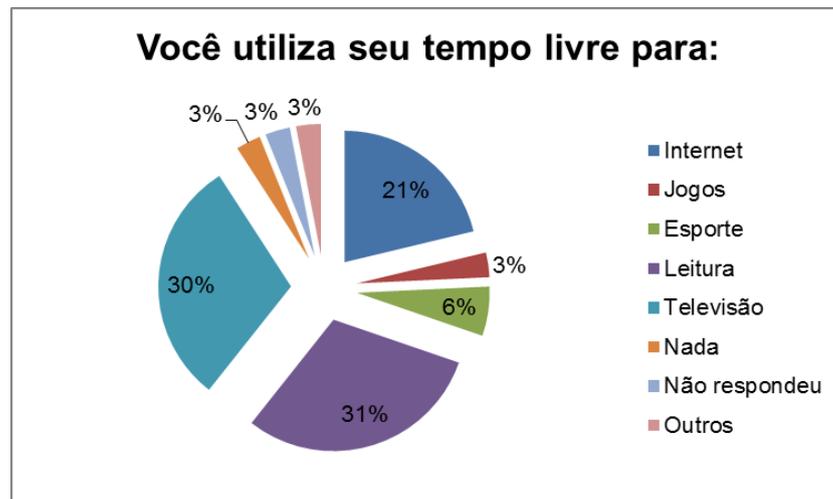


Gráfico 8



Já o segundo quadro, é no âmbito da formação escolar; onde a trajetória de ensino e suas escolhas podem ajudar a identificar necessidades do sujeito pesquisado; ao ser questionado sobre: a forma de conclusão do ensino fundamental; a escolha da Instituição de ensino, do curso e a matriz curricular; do desempenho escolar; se pretende atuar na área do curso que escolheu e da inclusão de uma nova disciplina.

Gráfico 9

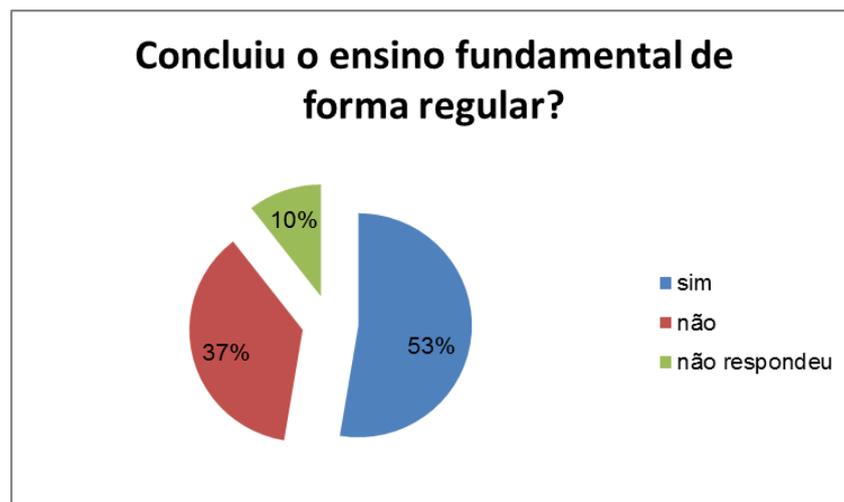


Gráfico 10

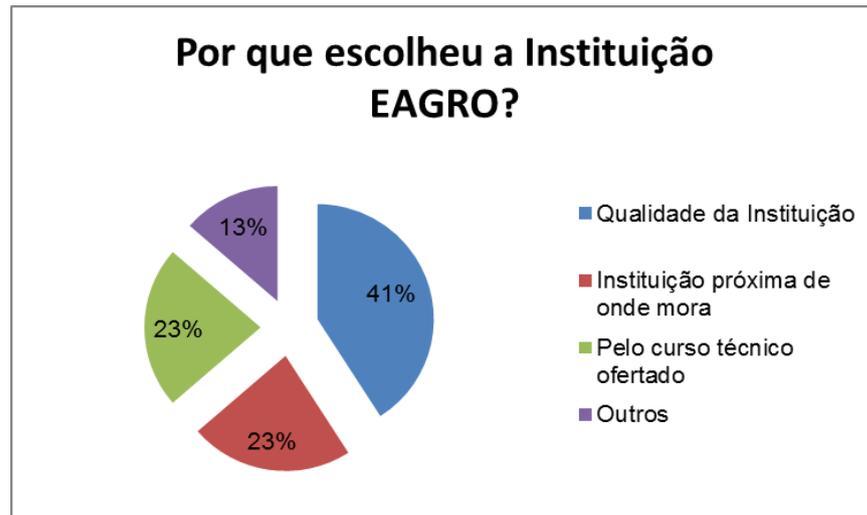


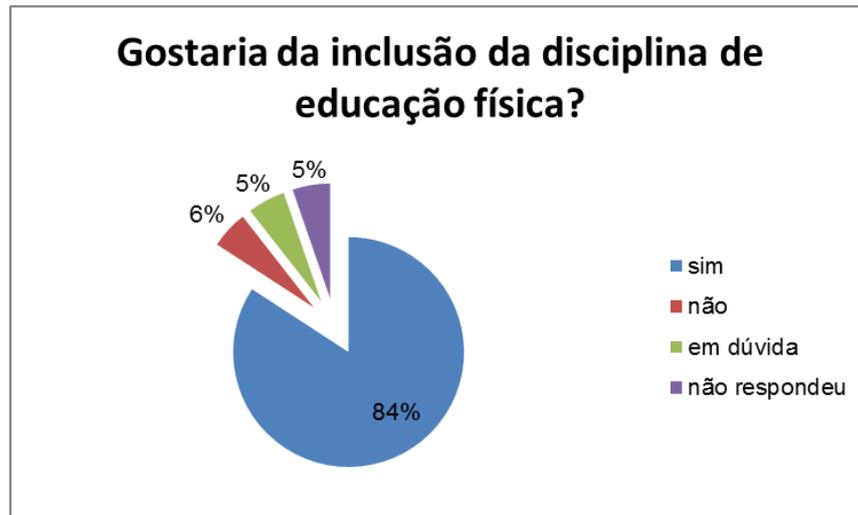
Gráfico 11



Gráfico 12



Gráfico 13



Em seguida, o terceiro quadro abrange diretamente a opinião dos sujeitos sobre a disciplina de educação física, com perguntas sobre a facultabilidade da mesma; o que se entende por educação física; o que gostariam de fazer nas aulas e o que o currículo de educação física deveria abordar.

Gráfico 14

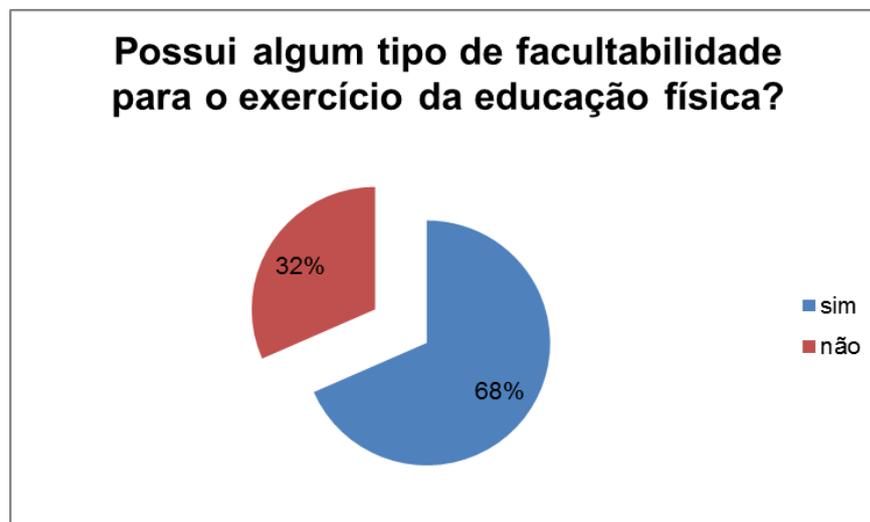


Gráfico 15

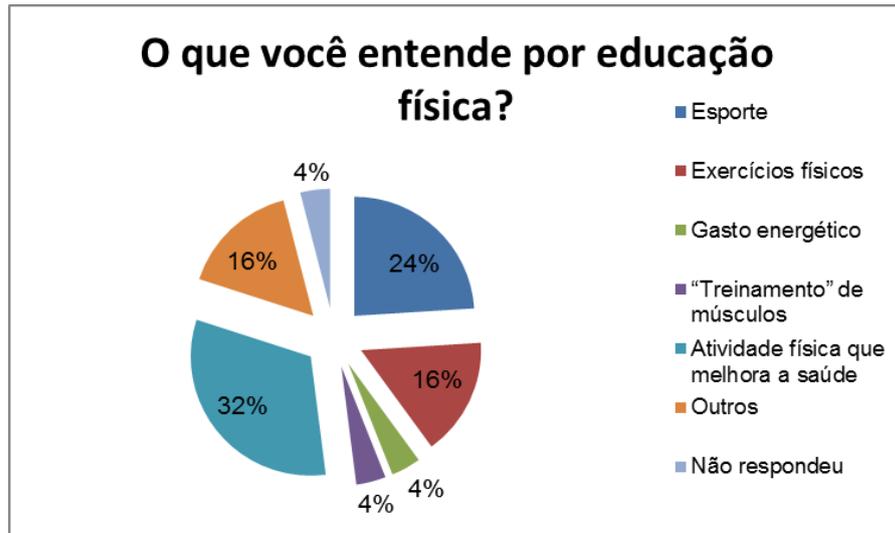


Gráfico 16

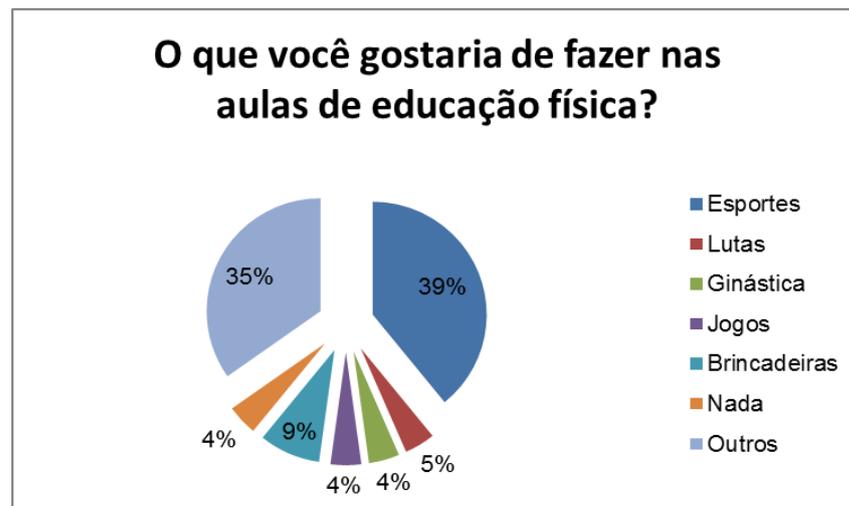
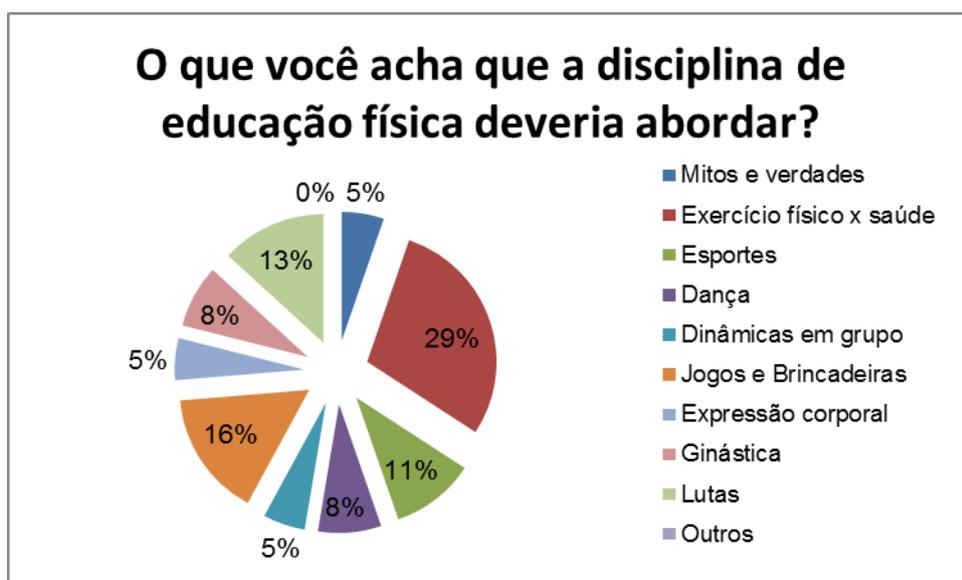


Gráfico 17



Esse questionário foi aplicado aos alunos do PROEJA da referida Instituição e diante das respostas foi possível perceber a relevância das perguntas sobre o delinear de informações para a interpretação dos dados.

Também foi realizada uma entrevista com os gestores para que informações gerenciais ficassem evidentes no processo de análise. Dentro do roteiro da entrevista algumas perguntas foram primordiais para o conhecimento da opinião dos gestores sobre a inclusão ou não da disciplina de educação física no currículo da EAGRO.

Considerando as respostas do questionário, o que mais se destaca no entendimento dos alunos perante a disciplina de educação física são conteúdos esportivos, que gerem gasto energético para proporcionar uma melhor qualidade de vida. Isso é enfatizado quando o quadro mostra que dentro das opções de conteúdo, o que mais ganha destaque nas respostas é o quesito exercício físico/saúde; mostrando assim a confirmação dessa analogia.

Contudo, é importante lembrar que a educação física não é somente para atletas ou para a descoberta deles. A sua dimensão na formação humana é bem maior. Claro, que o esporte tem papel de ênfase na disciplina, mas como uma fonte de diversão, lazer e bem-estar, possibilitando o trabalho de concentração, raciocínio e disciplina nas tarefas propostas. Como acentua De Marco (1995):

Mais do que formar atletas, a educação física pode contribuir com o desenvolvimento pleno da pessoa, com a formação de uma consciência crítica, com o conceito de cidadania e com o próprio desenvolvimento da consciência corporal (DE MARCO, 1995, p. 33).

O que se percebe é que eles não vivenciaram a prática esportiva na escola, já que se trata de um público em que não cursou o ensino regular. Em virtude da ausência dessas práticas, procuram interligar o esporte aos momentos de lazer, de jogos, ressaltando sempre a preocupação com a qualidade de vida. Muitas vezes esses quesitos podem ser proporcionados não somente pelo esporte, mas por atividades lúdicas que trazem a realidade social de cada um, valorizando a cultura corporal de movimento e deixando de lado a esportivização. De acordo com Duckur (2004):

Na renovação da educação física brasileira, a ampliação do quadro teórico sustentou, no final dos anos de 1980 e de 1990, o desenvolvimento de algumas novas propostas cujo ponto de identidade foi a intencionalidade em superar o paradigma da aptidão física e inaugurar uma prática baseada em valores humanísticos que promovesse a melhoria da qualidade de vida, a formação para cidadania e o alcance da consciência crítica. (DUCKUR, 2004, p. 40).

Embora um dos gestores acredite ser desnecessário a inclusão da disciplina de educação física no PROEJA, sob a legação que já praticam atividade física nas ações das disciplinas técnicas, as questões corporais não se baseiam apenas no gasto energético. Suas dimensões são ampliadas quando nos referimos aos aspectos conceituais, atitudinais e procedimentais que a educação física propõe de acordo com cada atividade. Essa atividade evidenciada pelo movimento corporal de cada sujeito, o fazendo repensar sobre como mesmo se vê e sua imagem corporal diante dos outros. Darido S.C. et al (2001), dispõe sobre isso quando se refere nas dimensões sobre os conteúdos:

Neste sentido, o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber porque ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual). (DARIDO S.C. et al, 2001, p.21)

Para que isso se efetive é preciso pensar sobre o público-alvo a quem a educação física se destina e que os conteúdos propostos se tornem significativos

com o intuito da inserção desses alunos. No caso específico, são alunos que não puderam concluir o ensino médio regular e tiveram ao longo da trajetória escolar, interrupções no reconhecimento das mudanças corporais e cognições relativas a esse processo.

Na história da EJA, encontraremos uma constante: partir dessas formas de existência populares, dos limites de opressão e exclusão em que são forçados a ter de fazer suas escolhas entre estudar ou sobreviver, articular o tempo rígido de escola com o tempo imprevisível da sobrevivência. (ARROYO, 2006, p. 49)

Para um dos gestores, a disciplina de educação física não deveria ser incluída já que os alunos possuem uma grade curricular diminuída, onde outras disciplinas também tiveram redução da carga horária. Mas para o outro gestor, a disciplina deve ser incluída apenas com a reformulação de conteúdos, nos quais entre eles sugere: corporeidade (recomendação energética, hidratação, alimentação saudável, obesidade, anorexia); ergonomia; doenças; ginástica laboral; relaxamento; expressão corporal (imagem corporal)

Já para os alunos do PROEJA, sobressaem à prática de exercício físico acentuado nos esportes, como vôlei e futebol. Ressaltam, ainda, que a atividade física é importante em uma instituição de ensino, porém se preocupam com a carga horária exigida nos estudos.

Assim, diante das interpretações dos resultados obtidos e no embasamento teórico legitimado, entende-se que não é possível desassociar a educação física na formação do aluno como sujeito, esse, necessitando se reconhecer dentro da realidade que o cerca por meio de sua compreensão corpórea.

..., partindo do princípio de que é desejável que todos os jovens tenham oportunidades iguais para se familiarizarem com uma série de aspectos da cultura motora no seio da qual crescem, parece óbvio que a escola tem de desempenhar um papel central no processo de socialização do movimento (CRUM, 1993, p.143).

Contudo, ao enfatizar a inclusão, não deixamos de lado a preocupação com os instrumentos necessários para a integração com o currículo, agregando o aluno na cultural corporal de movimento e no exercício da cidadania e no sua condução crítica de sujeito, papel este do próprio ambiente escolar. Esses instrumentos

referem-se aos conteúdos propostos pela instituição escolar, a carga horária destinada a esse meio e a metodologia empregada para tal.

Uma escola que assume por missão consolidar a capacidade e a vontade dos indivíduos de serem atores e ensinar a cada um a reconhecer no outro a mesma liberdade que em si mesmo, o mesmo direito à individualização e à defesa de interesses sociais e valores culturais, é uma escola de democracia,... (TOURAINÉ 1998, p.339).

Nessa perspectiva, propomos como caminho para a organização do ensino-aprendizagem a flexibilidade do currículo, a interdisciplinaridade, as ponderações dos alunos e a reflexão sobre o contexto social e profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde Platão é indiscutível que a escola é essencial na formação humana, não como um conjunto de salas e pessoas; mas como um lugar em que se aprende a ética e a moral pelos conteúdos escolares, pelas regras, pela burocracia, pelo currículo, pelos agentes educacionais, pela gestão, pela solidariedade, pelo afeto. Pois a escola é um lugar social, político, econômico e cultural.

Da infância a fase adulta a escola tem o compromisso com a formação humana e isso compreende muito mais que a mecanização de disciplinas em um rígido tempo para assimilação de saberes. Além de possibilitar a formação profissional, a escola deve instigar o sujeito à boas ações, de caráter, respeito ao próximo e legalidade de seus atos pela constituição, tornando-o um ser crítico e participativo na sociedade.

Ao refletir sobre a inclusão da disciplina de educação física na matriz curricular do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima –EAGRO, possibilita-se um olhar sobre os ensino-aprendizagem direcionado a formação do sujeito-aluno.

Nessa perspectiva pedagógica, há uma demanda de fatores intrínsecos e extrínsecos do processo educacional, como a relação de educação-trabalho, perfil dos alunos, opiniões de gestores, currículo do PROEJA, fundamentação legal sobre a educação do campo e a prática da educação física no ambiente escolar.

Nesse contexto, ao analisar o objeto em questão, outros fatores também foram evidenciados como o resgate da cidadania dos sujeitos em formação, o EJA como política educacional do governo, a profissionalização, e as desigualdades sociais resultantes da falta de políticas públicas para a área rural. Por isso é primordial que a escola discuta com seus agentes envolvidos sobre as problemáticas em evidência e retorne à sociedade soluções; e isso só será possível com diálogo, pesquisa e conhecimento.

Quando falamos em jovens e adultos que não cursaram o ensino regular, no caso em questão o ensino médio, abordamos aspectos peculiares de cada sujeito, em vivências histórias heterogêneas. Adicionamos aí, as condições educacionais nada satisfatórias para o público-alvo, o aluno do campo.

Nessa dimensão, a inclusão da educação física como disciplina obrigatória deve favorecer a relação educação-homem-trabalho, colocando-o como sujeito cultural, histórico, político e econômico que é, e precisa se reconhecer como membro social.

Por isso, a instituição escolar inserida dentro dos parâmetros da educação do campo, deve elaborar o currículo em consonância com os anseios dos alunos diante da realidade que os cerca. Percebe-se assim a relevância que uma disciplina aponta em direção aos conteúdos proposto em harmonia com a concepção integral do ser humano; fundamentando um currículo efetivo de inclusão social, formação básica e capacitação profissional; construindo instrumentos pedagógicos enriquecedores para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, a disciplina de educação física deve ser inserida na matriz curricular do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima – EAGRO/UFRR; fomentando ainda o estudo e as colaborações nessa área para que se tornem fonte de aprimoramento e qualidade na educação para o homem do campo, por isso propomos a continuidade dessa relevante pesquisa como forma de aprofundamento do trabalho apresentado.

REFERÊNCIAS

ALONSO, Luisa G. et al. **A Construção do Currículo na Escola: Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1º Ciclo Básico**. Porto: Porto Editora, 1994.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARANHA, Maria Lúcia. **História da Educação e da Pedagogia: Geral Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel. **Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica**. In: BRAMOWICZ, A.; MOLL, J. Para além do fracasso escolar. Campinas: Papirus, 1997.

ARROYO, Miguel G. **Da Escola Carente à Escola Possível**. São Paulo: Loyola, 1997.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade: A educação física na escola brasileira**. 2. ed. ampl. São Paulo: Hucitec, 2009.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. 2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Campinas, Campinas, 2003.

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos Cedes, Campinas, v. XIX, n. 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, MEC/SECAD, 2002.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998**. Regulamenta a Profissão de Educação Física.

_____. Parecer 16/1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**.

_____. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, 2002.

_____. Documento Base PROEJA – **Formação Inicial e Continuada – Ensino Fundamental**. Brasília, agosto, 2007.

_____. Documento Base PROEJA – **Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Ensino Médio**. Brasília, agosto, 2007.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Educação física Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF 1997.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. 5 de outubro 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº. 11/2001 e Resolução CNE/CEB nº. 1/2000**. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio 2000.

_____. **Decreto nº 5.154. 23 de julho 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília, DF, 26 de julho de 2004.

_____. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho 2005** (Revogado). Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília, DF, 27 de junho de 2005.

_____. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília, DF, 14 de julho de 2006.

_____. **Lei Federal nº 9.394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. **Plano Nacional de Qualificação: 2003-2007**. Brasília: MTE, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Brasil Alfabetizado**. Brasília: MEC, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Saberes da Terra: Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos Integrada com Qualificação Social e Profissional para Agricultores(as) Familiares**. Brasília: MEC, out. 2005.

_____. Ministério da Educação. **Programa Nacional De Integração Da Educação Profissional Com A Educação Básica Na Modalidade De Educação De Jovens e Adultos**: Documento Base. Brasília, 2007.

_____. MEC. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, dez. 2013.

BELLO, José. L. P. **Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: Pedagogia em Foco, 2002.

BICCAS, Maurilane e VÓVIO, Cláudio Lemos. **As Políticas Públicas e as concepções de EJA no Brasil**. São Paulo. Universidade Federal de São Paulo, 2015.

BOIAGO, Daiane Letícia e OLIVEIRA, Caroline Mari. **Bases legais para uma educação do e no campo e as experiências educativas de uma escola de agroecologia na região norte do Paraná**. IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul. Caxias do Sul. Universidade de Caxias do Sul, 2012.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. **Para compreender a educação do Estado no meio Rural; traços de uma trajetória**. In: Therrien, Jacques & Damasceno Maria Nobre (coords). Educação e escola no campo. Campinas: Papirus: 1993.

CALAZANS, Maria Julieta C, et al. **Políticas educacionais: Questões e contradições da Educação Rural no Brasil**. In: WERTEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan Diaz (orgs). Educação rural no terceiro mundo: Experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981. p. 161 a 197.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

CARDOSO, C. L. **Unidade Didática 4: concepção de aulas abertas**. In: KUNZ, E. (Org.). Didática da Educação Física 1. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2003, p. 121-158.

CARVALHO, Rosa Malena. **Orientações Norteadoras para a Educação Física na EJA**. I SEEJA – Seminário de Educação de Jovens e Adultos da PUC-Rio. Rio de Janeiro. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2010.

CAPINUSSÚ, José Maurício. **Revista de Educação Física - Nº 131 - agosto de 2005 - PÁG. Educação Física Revista De Nº 131 AGOSTO DE 2005 53-56**.

CAMPOS, C. A. **Os desafios da implementação do currículo integrado no PROEJA em Rio Verde – GO**. Dissertação (PPGE) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2010.

CESNIK, F. S.; BELTRAME, P. A. **Globalização da cultura**. Barueri: Manole, 2005.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: **a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino médio integrado: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

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

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

CONFED. **Carta Brasileira de Educação Física**. Disponível em: <http://www.confef.org.br/extra/conteudo/default.asp?id=21>. Acessado em 05/05/2016

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, Walter Roberto. **Educação Física no Ensino Médio: questões impertinentes**. São Paulo. Plêiade, 2009.

COSTA, Francisco Lincoln Matos da; DIAS, Ívia Eline Farias; SOBRINHO, Francisco Paulo. **O perfil dos alunos do PROEJA no CEFET/CE: O que pensam e o que desejam**. Monografia de Graduação. Fortaleza. Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, 2007.

COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

COULON, A. **La Etnomedotología**. 3 ed. Madrid: Cátedra, 2005.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 1999.

CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. **O Imperial Collegio de Pedro Segundo e o ensino secundário da boa sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2008.

CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando. **Os exercícios gymnasticos no Collegio Imperial de Pedro Segundo (1841-1870)**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 25, n.1, 2003.

CUNHA JUNIOR, Carlos Fernando Ferreira da. **História da Educação Física no Brasil; reflexões a partir do Colégio Pedro Segundo**. Revista Digital, Buenos Aires, año 13, n.123, ago. 2008. Disponível em: . Acesso em: 02 mai. 2009.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na Escola. Questões e Reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina et al. **A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais**. Rio de Janeiro: UNESP, 2011.

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

DROYSEN, Johan G. **Alexandre, o Grande**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010. p. 35.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº55, novembro/2001.

FERREIRA NETO, Amarílio. **A pedagogia no exército e na escola: a educação física brasileira (1880-1950)**. Aracruz: FACHA, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo . **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1987.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, ARTMED, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993 (Publicação original em francês, 1990).

FONSECA, João. José. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FONSECA, Maria Tereza Lousa. **A Extensão Rural no Brasil: Um projeto Educativo para o capital**. São Paulo: Loyola, 1985.

GADOTTI, M. **Educação e ordem classista**. Rio de Janeiro: Cortez, 1979. (Prefácio, Pós-fácio/Prefácio).

GALVÃO, Ana Maria de O. e DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GARFINKEL, Harold. **Studios en Etnometodología**. Barcelona: Anthropos, 2006.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009. (Série Educação a Distância).

GEERTZ, Clifford.. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro : LTC, 2008. 323 p.

GO TANI e tal. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **O Método Francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola**. In: Encontro de História da Educação Física e do Esporte, 1993, Campinas. **Coletânea**: Grupo de História do Esporte Lazer e Educação Física. FEF/Unicamp, 1993. p. 167-172.

GUTIERREZ, Washington. **História da educação física**. 3ª edição. Porto Alegre: Instituto Porto Alegre, 1980.

HADDAD, S; Di PIERRO, M. C(2000). **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130.

_____(2006). **Uma visão da história da escolarização de jovens e adultos no Brasil**. In: CASTRO, R. V.; SANCHO, A, V.; GUIMARÃES, P. Adult Education: new routes in a new landscape. Braga: University of Minho.

_____(2007). **Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local – Ação Educativa 30a**. Reunião Anual da Anped 7-10 de outubro de –Caxambu. Trabalho encomendado pelo GT 18 – Educação de Jovens e Adultos.

_____(2009). **A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI**. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 41, maio/ago.

HALL, S. [1992]. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LIBÂNIO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança**. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

JAEGER, Werner. **Paidéia - A formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LEITE, Sérgio. C. **Escola Rural: Urbanizações e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999. LIVRO 2002

LIMA, Telma Cristiane Sasso de, et al. **A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo**. Revista Texto & Contextos. Porto Alegre v. 6 n. 1. jan./jun.2007.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1973.

MONTEIRO, Carla. **Gaúchos em Roraima**. Porto Alegre, Ed. da PUCRS, 2001. Coleção História.

MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. (Orgs.). **Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana com base para o conhecimento curricular**. In: Currículo, cultura e sociedade. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva e SCORTEGAGNA, Paola Andressa. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Uma análise histórico-crítica**. VI EDUCERÉ – Congresso Nacional de Educação. Curitiba. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.

OLIVEIRA, Vitor Marinho de. **O que é educação física?** Coleção Primeiros Passos – São Paulo: Brasiliense, 2004.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. **O que é educação física**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1987.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 15. Ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação**. São Paulo: Cortez, 2008b.

PEREIRA, Marcio. M; MOULIN, Alexandre. F. V. **Educação Física para o Profissional Provisionado**. Brasília: CREF7, 2006.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.

PIOVESAN, Armando e TEMPORINI, Edméa Rita. **Pesquisa exploratória: procedimento**. Rev. Saúde Pública [online]. 1995, vol.29, n.4, pp.318-325

PIOVESAN, Armando e TEMPORINI, Edméa Rita. **Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública**. Rev. Saúde Pública [online]. 1995, vol.29, n.4, p.318-325. ISSN 1518-8787. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89101995000400010>.

RAMOS, Jayr J. **Os exercícios físicos na história e na arte**. São Paulo: IBRASA, 1982.

REVISTA Eletrônica do **Curso de Pedagogia do Campus Jataí**, UFG, vol. 2 – n 13, 2012.

RORAIMA. Ministério da Educação. Universidade Federal de Roraima - UFRR. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão –CEPE. **Resolução 006/2008 – Regimento Interno da Escola Agrotécnica – EAGRO/UFRR**. Boa Vista - RR, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez. **Currículo e diversidade cultural**. In: SILVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (orgs.) Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995.

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre, Armed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Quem escondeu o currículo oculto**. In Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999: 77-152.

SILVA, Luciana Cândido e SOUZA, Paulo Henrique de. **O PROEJA e o perfil de seus alunos no curso técnico de edificações**. Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí, UFG, vol. 2 – n 13, 2012.

SOARES, Carmen L. et. al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOUZA FILHO, Moysés de Souza. **A Educação Física e o processo de inclusão dos alunos do PROEJA no IFRN – Uma experiência pedagógica no campus Zona Norte de Natal RN**, 2009 In GUIMARÃES, Cristina; VALDEZ, Guiomar (Org.). Dialogando PROEJA: algumas contribuições. Campos dos Goytacazes (RJ): Essentia Editora, 2009.

SOUZA NETO, S. et al. **A pedagogia do movimento humano – o corpo como objeto de estudo**. Projeto Leitura e Escrita: a avaliação motora. Núcleos de Ensino, Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, p. 22-44, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos**. São Paulo: Companhia de Letras, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 31-55.

TUBINO, Manuel José Gomes. **O que é esporte?** Coleção Primeiros Passos – São Paulo: Brasiliense, 1999.

TUBINO, Manoel José Gomes. **As dimensões sociais do esporte**. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo. v.44. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992.

TYLER, Ralph. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. Porto Alegre: Globo, 1974.

VASCONCELLOS, Celso D.S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 1993.

VASCONCELLOS, Celso D.S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, Celso D.S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo- elementos metodológicos para elaboração e realização**. São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA NETO, ALFREDO. **De Geometrias, Currículo e Diferenças** IN: Educação e Sociedade, Dossiê Diferenças-2002.

WERNECK, Christianne L. **A construção histórico-social do corpo na cultura clássica-ocidental: contribuições de Platão e Aristóteles**. In: III Encontro Nacional da História do esporte, lazer e Educação Física. Anais... Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Coletânea. 1995a. p. 382-389.

WERNECK, Christianne L. **Sobre o corpo no pensamento medieval: a herança cristã**. In: III Encontro Nacional da História do esporte, lazer e Educação Física. Anais. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Coletânea. 1995b. p. 152-159.

APÊNDICE
PERFIL DOS ALUNOS DO PROEJA

O objetivo deste questionário é identificar o perfil do aluno do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima –UFRR / EAGRO

TURMA DO PROEJA: _____

QUADRO 1 - CARACTERÍSTICAS PESSOAIS

Nome: _____
Idade: _____ Sexo: ()Feminino ()Masculino
Estado civil: _____
Tem filho? () Sim () Não Quantos? _____ Qual a idade deles? _____
Naturalidade (município e Estado): _____
Se natural de outra cidade ou Estado, quanto tempo mora em Boa Vista/RR? _____
Mora na zona urbana ou rural? _____
Trabalha? () Sim () Não
Qual a renda familiar?
() 1 salário mínimo
() de 2 a 3 salários mínimos
() de 4 a 5 salários mínimos
() acima de 6 salários mínimos
Pratica atividade física quantas vezes na semana?
() não pratica
() pratica de forma irregular
() 1 a 2 vezes na semana
() 3 a 4 vezes na semana
() 5 a 7 vezes na semana
Se sim, qual atividade física? _____
Quanto tempo livre você dispõe para estudar? _____
Você utiliza seu tempo livre para: ()Internet ()Jogos ()Esporte ()Leitura ()Televisão
Outros: _____

QUADRO 2 – CARACTERÍSTICAS DE FORMAÇÃO ESCOLAR

Concluiu o ensino fundamental em que ano? _____

Concluiu o ensino fundamental de forma regular? _____

Cursou o ensino fundamental em escola pública ou privada? () Pública () Privada

Por que não concluiu o ensino médio de forma regular?

Por que escolheu o PROEJA, formação básica com a formação profissional para concluir os estudos?

Por que escolheu a Instituição EAGRO?

Ao concluir o curso, pretende atuar com Agropecuária? () Sim () Não

Se não, em que área gostaria de atuar? _____

Como você descreve seu desempenho escolar?

() Regular

() Bom

() Muito Bom

Por que? _____

Qual a sua opinião sobre a matriz curricular do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) da EAGRO?

() Muito satisfeito

() Atende o que é proposto

() Sente falta de algumas disciplinas. Quais? _____

() Precisa melhorar em carga horária

Qual a sua opinião sobre a inclusão da disciplina de educação física no currículo do PROEJA?

QUADRO 3 – INDÍCES PARA O CURRÍCULO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O que você entende por educação física?

Segundo a LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -, a disciplina de educação física é facultativa para os alunos que:

1. que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
2. maior de trinta anos de idade;
3. que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
4. doença que impossibilita a prática da educação física;(Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969)
5. que tenha prole. (filhos)

Você atende algum desses requisitos? Qual item? ()1 ()2 ()3 ()4 ()5

Mesmo atendendo um desses requisitos, você teria interesse em participar da disciplina de educação física como aluno regular? () Sim () Não

Por que? _____

O que você gostaria de fazer nas aulas de educação física?

O que você acha que a disciplina de educação física deveria abordar?

() Mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual

() Exercício físico X saúde

() Esportes. Quais ? _____

() Jogos e Brincadeiras. Xadrez, queimada, jogos de competição. Outros, quais? _____

() Dinâmicas em grupo

() Dança

() Expressão corporal

() Ginástica

() Lutas: Judô, karatê, jiu-jitsu, etc. Alguma preferência por uma, qual? _____

Outras atividades que você acha que a disciplina de educação física deveria abordar? Quais?

APÊNDICE- ROTEIRO DA ENTREVISTA COM GESTORES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

O objetivo desta entrevista é identificar as constatações de gestores da Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima –UFRR / EAGRO sobre a inclusão ou não da disciplina de educação física na matriz curricular do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - da referida Instituição de Ensino

Nome:

Idade:

Formação:

Cargo que ocupa na gestão da Instituição:

- 1- Há quanto tempo trabalha na Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima -EAGRO?
- 2- Há quanto tempo desenvolve atividades na gestão/coordenação na EAGRO?
- 3- Qual a sua opinião sobre a atual matriz curricular do PROEJA?
- 4- Na sua opinião, quais características o PROEJA desta Instituição apresenta?
- 5- Quais as práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes no PROEJA?
- 6- Qual sua opinião sobre a inclusão da disciplina de educação física na matriz curricular do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA?
- 7- (Em caso de positivo sobre a inclusão) Como você pensa que deveriam ser ministradas as aulas de educação física para o PROEJA nesta Instituição?
- 8- Quais aspectos você acha que a inclusão da disciplina poderiam acarretar na formação dos alunos?
- 9- Você acha que a inclusão afetaria outras disciplinas? Como?
- 10-Considerações finais

ANEXO- CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Ilmo Sr. Prof. Dr. JANDIÊ ARAÚJO DA SILVA

Solicito autorização institucional para realização da pesquisa intitulada “O PROEJA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE CURRICULAR DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA” a ser realizada na **Escola Agrotécnica da Universidade Federal de Roraima –EAGRO** - pela aluna de pós-graduação SÂMMYA FARIA ADONA sob orientação do Prof. Dr. Claudio Travassos Delicato, com o seguinte objetivo: *Analisar a inclusão da disciplina de educação física no currículo do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA - sob a ótica da Educação do Campo*, necessitando, portanto, ter acesso aos dados a serem colhidos na coordenação da instituição. Ao mesmo tempo, peço autorização para que o nome desta instituição possa constar no relatório final bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressalto que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Saliento ainda que tais dados serão utilizados somente para realização deste estudo.

Na certeza de conto com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradeço antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Boa Vista, 25 de agosto de 2016.

Sâmmya Faria Adona

Prof.^a Esp. Sâmmya Faria Adona

Pesquisadora Responsável do Projeto

Concordamos com a solicitação

Não concordamos com a solicitação

Prof. Dr. Jandiê A. Silva

Diretor
Portaria 574/C

Prof. Dr. JANDIÊ ARAÚJO DA SILVA

Diretor da Instituição



Comitê de Ética em Pesquisa - CEP
Rua 7 de Setembro, 231/ Sala 201 -
Canarinho
CEP 69306-530 / Boa Vista - RR - Brasil
Fone: (95) 2121-0953
E-mail: cep@uerr.edu.br
www.uerr.edu.br