

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE
E DO MEIO AMBIENTE**

JÚLIO CÉSAR ROCHA DE CAMARGO CASTRO

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
QUALIDADE DE VIDA COMO DEBATE**

VOLTA REDONDA

2017

**FUNDAÇÃO OSWALDO ARANHA
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM CIÊNCIAS DA SAÚDE
E DO MEIO AMBIENTE**

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
QUALIDADE DE VIDA COMO DEBATE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente do UniFOA como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Aluno:

Júlio César Rocha de Camargo Castro

Orientador:

Prof. Dr. Marcelo Paraiso Alves

**VOLTA REDONDA
2017**

FICHA CATALOGRÁFICA

Bibliotecária: Alice Tacão Wagner - CRB 7/RJ 4316

C355e Castro, Júlio César Rocha de Camargo.
Educação física na educação de jovens e adultos: qualidade de vida como debate. / Júlio César Rocha de Camargo Castro - Volta Redonda: UniFOA, 2017.

118 p. : II

Orientador(a): Marcelo Paraiso Alves

Dissertação (Mestrado) – UniFOA / Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente, 2017.

1. Ciências da saúde - dissertação. 2. Educação física. 3. Qualidade de vida. I. Alves, Marcelo Paraiso. II. Centro Universitário de Volta Redonda. III. Título.

CDD – 610

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aluno: Julio Cesar Rocha de Camargo Castro

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: QUALIDADE DE VIDA COMO DEBATE

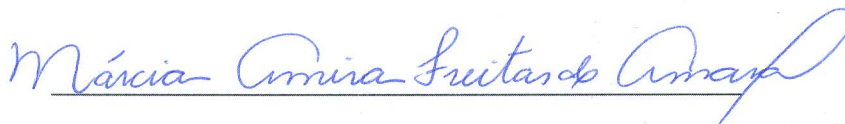
Orientador:

Prof. Dr. Marcelo Paraiso Alves


Banca Examinadora



Prof. Dr. Marcelo Paraiso Alves



Profa. Dra. Márcia Amira Freitas do Amaral



Profa. Dra. Milena de Sousa Nascimento Bento

Dedico este trabalho à minha família, pelo incentivo, apoio e pela paciência, e a Deus, por colocar essas pessoas em minha trajetória.

Agradeço aos colegas do MECSMA, que ao longo do curso, tornaram-se amigos. Ao corpo docente, que durante todo o tempo, contribuiu com sua competência. E especialmente ao Professor Doutor Marcelo Paraíso Alves, que durante toda a trajetória, esteve presente com sua sabedoria.

“Nada lhe posso dar que já não exista em você mesmo. Não posso abrir-lhe outro mundo de imagens, além daquele que há em sua própria alma. Nada lhe posso dar a não ser a oportunidade, o impulso, a chave. Eu o ajudarei a tornar visível o seu próprio mundo, e isso é tudo.”

Hermann Hesse

RESUMO

O presente estudo emerge da experiência adquirida nos últimos sete anos de prática docente com a Educação de Jovens e Adultos, na Escola Estadual Fagundes Varela, localizada no município de Rio Claro-RJ, da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ). No ano de 2013, a SEEDUC – RJ implementou diversas mudanças nesta modalidade de ensino, impactando várias disciplinas, inclusive a Educação Física, com a diminuição do número de aulas e conteúdo a ser ministrado. Como forma de implementar essa nova modalidade, a SEEDUC -RJ implementou um curso de formação continuada para os professores de Educação Física que ministravam aulas na NEJA - Ensino Médio. Logo no primeiro encontro presencial, percebeu-se a necessidade, pelos professores presentes, de contemplar com maior ênfase a Qualidade de Vida como conteúdo da modalidade. Diante do exposto, esta pesquisa objetiva compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas em Volta Redonda e Barra Mansa, nas turmas de Educação Física da NEJA - Ensino Médio. Para alcançar este objetivo, buscamos investigar os conteúdos ministrados, conhecer as práticas docentes que são desenvolvidas em seu cotidiano, identificar junto aos docentes as demandas de materiais didáticos para o referido curso e, posteriormente, elaborar um material didático sobre Educação Física e Qualidade de Vida, que contemple a especificidade do trabalho docente com jovens e adultos. A proposta metodológica se desenvolveu por meio de quatro ações complementares: revisão de literatura, utilizando-se a pesquisa bibliográfica; investigação de campo, por meio de entrevistas com perguntas semiestruturadas, numa abordagem qualitativa; discussão dos documentos que direcionam o curso de Educação de Jovens e Adultos da SEEDUC-RJ, por meio da análise documental e a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica para docentes que queiram atuar nesta modalidade e que permita considerar o conhecimento e experiências dos alunos, bem como a conceituação de Qualidade de Vida, dentro de um contexto sociopolítico, econômico e histórico.

Palavras-chave: Educação Física; educação de jovens e adultos; qualidade de vida.

ABSTRACT

This study emerges from the experience gained in the last seven years of teaching practice with the Youth and Adult Education in the State School Fagundes Varela, located in the city of Rio Claro-RJ, the State Department of the Rio de Janeiro State Education (SEEDUC-RJ). In the year 2013, SEEDUC-RJ implemented several changes in this type of education, impacting various disciplines, including physical education, with the decrease in the number of classes and content to be taught. In order to implement this new modality, the SEEDUC-RJ implemented a continuing education course for physical education teachers who taught classes in NEJA - high school. On the first face to face meeting, we realized the need, the teachers present, to contemplate with greater emphasis on Quality of Life as the mode content. Given the above, this research aims to understand the pedagogical practices developed in Volta Redonda and Barra Mansa, in the classes of Physical Education NEJA - high school. To accomplish this, we seek to investigate the contents taught to know the teaching practices that are developed in their daily life, identify with the teachers demands of teaching materials for that course and subsequently prepare didactic material on Physical Education and Quality of Life which addresses the specificity of the teaching work with Youth and Adults. The methodology was developed through four complementary actions: literature review, using bibliographic research; research field, through interviews with semi-structured questions, a qualitative approach; discussion of the documents that direct the course of Youth and Adult Education of SEEDUC-RJ, through document analysis and the drafting of a proposal of educational intervention for teachers who want to work in this mode and for considering the knowledge and experiences of students, and the concept of quality of life within a sociopolitical context, economic and historical.

Keywords: Physical Education; youth and adult education; quality of life.

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Projeto de Modernidade (entre o século XVI e o século XIX) | 27 |
|---|----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Matriz da (Nova) EJA – Ensino Médio..... | 52 |
| Quadro 2 - Resumo da Proposta de Intervenção Pedagógica | 99 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------------|---|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 | METODOLOGIA | 14 |
| 2.1 | Os participantes da pesquisa e os locais do estudo | 17 |
| 2.2 | Pressupostos teóricos e metodológicos..... | 19 |
| 3 | OS IMPACTOS DA RACIONALIDADE MODERNA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 25 |
| 3.1 | Modernidade e Educação | 30 |
| 4 | EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL | 33 |
| 4.1 | Breve histórico | 33 |
| 4.2 | A realidade da EJA e suas especificidades na SEEDUC-RJ..... | 43 |
| 4.3 | A Implantação da NEJA - Ensino Médio | 46 |
| 4.3.1 | A Estrutura do Curso | 48 |
| 4.4 | A Educação Física na nova educação de jovens e adultos..... | 53 |
| 4.4.1 | A Proposta Curricular da Educação Física Escolar | 67 |
| 5 | QUALIDADE DE VIDA COMO DEBATE | 73 |
| 5.1 | Educação e qualidade de vida..... | 75 |
| 6 | EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: QUALIDADE DE VIDA COMO DEBATE . | 82 |
| 6.1 | Metodologia do produto..... | 84 |
| 6.1.1 | Pressupostos Teóricos e Metodológicos | 84 |
| 6.1.2 | Descrição da proposta de intervenção pedagógica | 87 |
| 6.1.2.1 | <i>Primeiro momento: Levantamento de dados do cotidiano.....</i> | 87 |
| 6.1.2.2 | <i>Segundo momento: Conceituação e referencial teórico</i> | 90 |
| 6.1.2.3 | <i>Terceiro momento: Exercício dialógico.....</i> | 90 |
| 6.2 | Aplicação do produto..... | 92 |
| 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 100 |
| | REFERÊNCIAS..... | 107 |
| | APÊNDICE A | 113 |
| | APÊNDICE B | 114 |
| | APÊNDICE C | 116 |

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo emerge da experiência adquirida nos últimos seis anos de prática docente na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mais especificamente na Escola Estadual Fagundes Varela, localizada no município de Rio Claro-RJ.

Ao longo deste percurso, percebíamos o quanto era interessante para os alunos(as), temas referentes à qualidade de vida e aos conteúdos advindos de tal perspectiva, por exemplo: questões relacionadas à saúde (hábitos alimentares e higiênicos, transtornos dismórfico-corporais), a importância da prática sistemática do exercício físico, sedentarismo e obesidade, lazer e tempo livre, dentre outros.

No ano de 2013, a SEEDUC-RJ implementou diversas mudanças nesta modalidade de ensino, impactando várias disciplinas, inclusive a Educação Física com a diminuição do número de aulas e conteúdo a ser ministrado. Neste caso específico, o conteúdo foi suprimido, pois o curso de EJA para o ensino médio era realizado em três módulos, totalizando três semestres. Com a implantação da nova modalidade, a Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA – Ensino Médio), a Educação Física ficou restrita, somente, ao módulo três, sendo ministrada em apenas um semestre.

Como forma de implantar essa nova modalidade, a SEEDUC-RJ, implementou um curso de formação continuada para os professores de Educação Física que ministram aulas no NEJA – Ensino Médio. Essa formação continuada é realizada em encontros presenciais bimestrais, em todo estado do Rio de Janeiro e a participação em fóruns, via internet, sob a orientação de um tutor, selecionado pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), por meio de processo seletivo público.

Logo no primeiro encontro presencial, percebeu-se a necessidade, pelos professores presentes, de contemplar com maior ênfase a Qualidade de Vida como conteúdo da modalidade. A partir das experiências vividas pelos professores oriundos do EJA e relatadas no encontro, pudemos perceber, de forma assistemática, que o material didático proposto para a NEJA – Ensino Médio pouco

contemplava o tema e o fazia de forma compactada, uma vez que a Educação Física estava inserida em somente um módulo semestral, não havendo tempo disponível para que se aprofundasse, de maneira satisfatória, no referido assunto.

Cabe ressaltar que o curso da NEJA - Ensino Médio é realizado em quatro módulos semestrais, perfazendo um total de dois anos de curso, enquanto o da EJA é realizado em três módulos, de seis meses, num total de um ano e seis meses. Ocorre que, mesmo havendo a modificação no tempo de duração do curso, ambos permanecem com a carga horária de mil e duzentas horas, distribuídas em seus respectivos módulos.

Diante do exposto, cabe perguntar: Quais as práticas docentes relacionadas à Qualidade de Vida, desenvolvidas no cotidiano da NEJA - Ensino Médio no município de Volta Redonda e Barra Mansa? Os conteúdos ministrados atendem aos alun@s desta modalidade de ensino? O documento que direciona o currículo de Educação Física na SEEDUC-RJ atende a perspectiva dos docentes? Até que ponto a Qualidade de Vida é a temática que atende as demandas dos alun@s da EJA?

Considerando tais reflexões, este estudo pretende construir um material didático que auxilie o processo de ensino da Educação Física na modalidade de EJA, buscando atender às especificidades de tais alunos.

O interesse pelo tema se intensifica em 2014, com a participação no Curso de Formação Continuada para professores de Educação Física, promovido pela SEEDUC-RJ, como parte da estratégia para implantação da NEJA - Ensino Médio nas escolas da rede estadual.

Portanto, no transcorrer do curso percebemos que os docentes participantes demonstravam descontentamentos com o aprofundamento do tema “Qualidade de Vida”, na proposta do NEJA - Ensino Médio e, em decorrência no material didático-pedagógico.

Tais adequações acarretaram consequências no currículo proposto para a NEJA – Ensino Médio, pois a referida temática passou a ser abordada superficialmente.

Ocorre que a Educação Física, em detrimento de outras disciplinas, perdeu espaço no que se refere à carga horária. Tornou-se uma disciplina de apenas um módulo, semestral. Aquilo que outrora era ministrado em três módulos, agora teria que ser sintetizado em apenas um módulo.

Portanto, consideramos que este estudo se justifica pela necessidade de levantamento de dados referentes à NEJA - Ensino Médio e à temática de Qualidade de Vida e aos seus impactos no cotidiano dos docentes e discentes da referida modalidade de ensino.

Outro aspecto que justifica tal pesquisa é o que se refere à visibilização das dificuldades encontradas pelos professores em ministrar o conteúdo proposto, bem como conhecer as demandas dos docentes desta disciplina, as práticas educativas desenvolvidas e as limitações oriundas destas ações, pois, a partir destes dados, pretendemos elaborar uma proposta didático-metodológica que atenda às necessidades dos sujeitos praticantes da EJA.

Assim, o objetivo geral do estudo é compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas no Polo Médio Paraíba, mais especificamente nos municípios de Volta Redonda e Barra Mansa, nas turmas de Educação Física do NEJA - Ensino Médio. Na intenção de atingir o objetivo proposto realizamos os seguintes movimentos: Refletir sobre as consequências do pensamento moderno na educação; Discutir os aspectos da EJA e os seus desdobramentos nas especificidades da NEJA - Ensino Médio da SEEDUC-RJ; Investigar as práticas docentes desenvolvidas no cotidiano da NEJA - Ensino Médio; Criar um material didático, cuja centralidade seja a Qualidade de Vida, para ser utilizado na EJA.

2 METODOLOGIA

A proposta metodológica para este estudo se desenvolveu por meio de quatro ações, que se complementam ao longo do trabalho. Assim, o desenho metodológico compreendeu as seguintes fases: a primeira por meio da revisão da literatura, utilizando-se a pesquisa bibliográfica, pois “é a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores” (SEVERINO, 2007, p.122), que buscaremos autores que desenvolveram estudos similares, objetivando-se a construção do referencial teórico pautado em Boaventura de Sousa Santos, Michel de Certeau, Inês Barbosa de Oliveira, Nilda Alves, dentre outros autores, para se articular ao estudo proposto.

A segunda ação metodológica se configurou a partir da investigação de campo sobre a Educação Física desenvolvida na NEJA - Ensino Médio, mais especificamente, com os docentes que atuaram nos municípios de Volta Redonda e Barra Mansa nos anos de 2013 a 2015.

O grupo participante da pesquisa foi formado por dez professores de Educação Física, sendo que quatro docentes atuaram em quatro escolas estaduais de Volta Redonda, e cinco docentes que atuaram em três escolas estaduais de Barra Mansa. E, por fim, a professora articuladora do CECIERJ, responsável pela equipe que elaborou a formação docente e o material da NEJA – Ensino Médio.

Outro aspecto relevante, referente aos participantes, é que dentre os dez docentes, apenas um possui somente o título de Graduado, seis são Especialistas, dois possuem o título de Mestre e um o título de Doutor.

Nos municípios de Volta Redonda e Barra Mansa a rede estadual de ensino possui sete escolas que oferecem a modalidade EJA no Ensino Médio: Volta Redonda - Colégio Estadual Maranhão, Colégio Estadual Rio Grande do Sul, Ciep 299 – Jiulio Caruso e Colégio Estadual Pedro Raymundo de Magalhães. Em Barra Mansa, Ciep 493 – Professora Antonieta Salinas de Castro, Ciep 485 – Professor João Batista de Barros e o Colégio Estadual Vila Maria.

Buscando preservar o anonimato dos participantes, ao longo desta pesquisa utilizamos a denominação Doc1, Doc2, Doc3, Doc4, Doc5, Doc6, Doc7, Doc8 e

Doc9 para os professores que atuaram nessas escolas. Para a professora responsável pela equipe de professores que atuaram na elaboração do Currículo Mínimo, utilizamos a denominação Professora Articuladora.

Cabe ressaltar que os docentes que atuaram na NEJA - Ensino Médio, nos municípios de Volta Redonda e Barra Mansa, foram localizados por intermédio da Diretoria Regional do Médio Paraíba. É importante também enfatizar que os docentes foram abordados fora do sistema escolar, portanto não tendo a necessidade de anuência das escolas em que atuaram.

Tendo como proposta a abordagem qualitativa, buscamos pesquisar como as ações pedagógicas e os conteúdos de Educação Física estão sendo desenvolvidos nas referidas escolas. Tal investigação transcorreu por intermédio de entrevista com perguntas semiestruturadas, com os docentes concursados da SEEDUC – RJ.

É importante frisar que, para esta ação metodológica (entrevista), utilizamos dois roteiros de entrevista diferenciados: o primeiro para os docentes que atuaram nas escolas da rede estadual dos municípios de Barra Mansa e Volta Redonda (Apêndice A); e o segundo, para a professora universitária articuladora e responsável pela equipe de professores que organizou e auxiliou a elaboração do Currículo Mínimo para o Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede estadual do Rio de Janeiro e, o currículo de Educação Física NEJA – Ensino Médio (Apêndice B).

A intenção do uso da entrevista temática para coleta de dados se deve pela necessidade de produzir dados (PAIS, 2003) referentes ao uso do tema “Qualidade de Vida”, as dificuldades encontradas pelos sujeitos praticantes (professores e professoras), bem como as suas limitações e dificuldades.

A terceira ação metodológica se deu por meio da discussão dos documentos que direcionam o curso de Educação de Jovens e Adultos da SEEDUC-RJ e, de forma mais específica, os da NEJA – Ensino Médio, listados a seguir: Manual de Orientação da NEJA - Ensino Médio, Material do Professor e Material do Aluno da NEJA – Ensino Médio, Currículo Mínimo da Educação Física (CMEF) e documentos que mencionam portarias e resoluções da SEEDUC-RJ referentes à NEJA – Ensino

Médio, e também, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96.

Para tanto, a pesquisa documental tornou-se necessária, pois permitiu a investigação de determinada problemática por meio do estudo dos documentos que foram produzidos pelos sujeitos e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social (SILVA, 2009).

Segundo Pimentel (2001, p.180), “estudos baseados em documentos como material primordial, extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta”. Nesta perspectiva, buscamos o entendimento acerca da implantação e funcionalidade do referido curso.

A intenção de realizar a análise documental emergiu da tentativa de complementar as ações investigativas, pois dessa forma estaríamos promovendo a triangulação de dados entre a teoria, os dados empíricos obtidos com as entrevistas e os dados obtidos com os documentos. Com relação à triangulação de dados, Abdalla (2013) menciona que, coletar dados em diferentes períodos e de fontes distintas de modo a obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenômenos, permite amenizar problemas de credibilidade em pesquisas, ao adotar como estratégia de investigação a multiplicidade e o cruzamento de evidências que permita a veracidade dos fenômenos e práticas sociais.

A quarta ação metodológica se desenvolveu por meio da elaboração de um material didático para as aulas de Educação Física ministradas na EJA, que contemple a temática “Qualidade de Vida”. Trata-se de uma proposta de intervenção pedagógica para docentes que atuam ou queiram atuar nesta modalidade de ensino. Para tanto, procuramos levar em consideração as características que possuem os alun@s dessa modalidade de ensino, dentro de uma proposta que nos permita aproveitar os saberes e experiências vividas por esses atores sociais.

Outro aspecto observado na elaboração do material didático foi o que se referiu à conceituação de qualidade de vida, que se configura dentro de um contexto sociopolítico, econômico e histórico. O termo sugere varias significações, embora nos remeta, principalmente, à ideia de saúde, que por sua vez está atrelada a vários fatores onde se incluem o uso do corpo e sua manutenção.

Considerando-se a necessidade de se promover entre os alun@s da EJA, o hábito saudável da prática de atividade física regular para aquisição ou manutenção da saúde e conseqüentemente a qualidade de vida, este produto visa instrumentalizar os docentes de Educação Física que atuam ou pretendem atuar nesta modalidade.

Cabe ressaltar que este projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa, conforme o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de número 43343615.2.0000.5237, sob o Parecer de número 1017573.

2.1 Os participantes da pesquisa e os locais do estudo

A pesquisa desenvolveu-se com docentes que atuaram na rede pública estadual, mais especificamente nas escolas da SEEDUC-RJ que possuem o NEJA - Ensino Médio. Cabe ressaltar que os participantes da pesquisa são docentes concursados que atuaram nos referidos espaços educativos lecionando Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, nos municípios de Volta Redonda e Barra Mansa.

Volta Redonda é um município situado no Sul do Estado do Rio de Janeiro, no trecho inferior do médio vale do Rio Paraíba do Sul, entre as serras do Mar e da Mantiqueira. Seu território possui uma área de 182.483 KM² (IBGE, 2010).

Segundo dados colhidos no *site* oficial da Prefeitura Municipal de Volta Redonda, o município apresenta algumas características que lhe conferem o terceiro melhor IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) e o primeiro lugar no Índice de Desenvolvimento do Esporte do estado do Rio de Janeiro.

Também conhecida como a "Cidade do Aço", por abrigar a Companhia Siderúrgica Nacional, a cidade é limitada pelos municípios de Barra Mansa (Norte, Noroeste, Oeste e Sudoeste), Barra do Piraí (Nordeste), Pinheiral e Piraí (Sudeste e Leste) e Rio Claro (Sul). O município de Volta Redonda está numa área estratégica, a 310 km da cidade de São Paulo, maior metrópole do Brasil, e a 125 km da cidade do Rio de Janeiro, segunda maior metrópole nacional e capital fluminense. Também está próxima de cidades-polos regionais de outros estados, como Juiz de Fora (180 km) e São José dos Campos (220 km) e de outras cidades importantes, como Angra

dos Reis (90 km), Taubaté (180 km), Petrópolis (150 km), Resende (50 km), Cabo Frio (280 km), dentre outras.

Volta Redonda possui uma rede de ensino que oferece desde a Educação Básica ao Ensino Superior, com inúmeros cursos universitários e formação técnica profissional especializada, principalmente nas áreas mecânica e metalúrgica. No entanto, vamos nos ater a rede pública estadual, que no município de Volta Redonda totaliza 10.773 matrículas em suas escolas que oferecem os cursos de Ensino Fundamental e Médio.

Cabe ressaltar que, dentre as escolas da rede estadual investigadas, apenas seis possuem a NEJA (IBGE, 2012). Entretanto, apenas quatro escolas, no momento da investigação, possuíam o módulo três, uma vez que duas dessas escolas ainda se encontravam em processo de implantação do novo curso, e ainda não possuíam o referido módulo, que é onde se insere o componente curricular Educação Física.

Importante frisar também que os professores de Educação Física que lecionaram em Volta Redonda, especificamente na NEJA - Ensino Médio e que participaram deste estudo totalizam quatro.

O município de Barra Mansa possui uma população estimada em 179.915 habitantes, para uma área total de 547,196 km² (IBGE, 2014). Fica localizado às margens do Rio Paraíba do Sul, na região fluminense do Médio Vale do Paraíba, entre as Serras do Mar e da Mantiqueira. Os municípios limítrofes são ao Norte, Valença e Quatis; ao Sul; Rio Claro, Piraí e Bananal (SP); ao Leste, Volta Redonda, Barra do Piraí e Piraí; e a Oeste, Resende, Quatis e Porto Real.

Conta com excelente sistema rodoviário, que faz a ligação com as principais capitais e cidades da Região Sudeste. A Rodovia Presidente Dutra é o eixo central e o município encontra-se há 110 km do Rio de Janeiro (RJ), 300 km de São Paulo (SP), 460 km de Belo Horizonte (MG), 650 km de Vitória (ES), 85 km do porto de Angra dos Reis (RJ) e 90 km do porto de Sepetiba, no município de Itaguaí (RJ).

Barra Mansa é servida pelo mais importante tronco ferroviário do país e dispõe de uma significativa bacia hidrográfica marcada pela presença do Rio

Paraíba do Sul, drenando vasta região por meio de uma grande quantidade de rios e córregos espalhados por toda a superfície (IBGE, 2014).

No que se refere à educação (IBGE, 2012), o município possui 84 escolas que oferecem Ensino Fundamental. Mais especificamente, a rede estadual possui 14 escolas que oferecem o referido segmento, totalizando 4.296 matrículas e 302 docentes atuantes.

As escolas que oferecem o Ensino Médio totalizam 17, sendo que a rede estadual de ensino possui 14 escolas, totalizando 5.174 alun@s matriculados e 397 docentes que atuam neste segmento (IBGE, 2012).

Cabe ressaltar que apenas três escolas ofereciam a NEJA-Ensino Médio no momento da investigação no município de Barra Mansa e os professores que atuaram nessas escolas e participaram da pesquisa totalizam cinco.

2.2 Pressupostos teóricos e metodológicos

O escopo metodológico do estudo desenvolveu-se por intermédio dos Estudos do Cotidiano, mais especificamente a partir da noção de tessitura de conhecimento em redes cotidianas (ALVES, 2001).

A autora considera que os *sujeitospraticantes*¹ carregam consigo valores que reproduzem e transmitem, mas que também criam, nos contatos que fazem entre si, em redes de conhecimento (ALVES, 2005). É importante que se entenda esta premissa não somente como ponto de partida, mas em todo o processo de construção do conhecimento a partir dos saberes dos *praticantes do cotidiano* e a forma como estes produzem conhecimento: a tessitura de conhecimento em redes. Por isso, torna-se necessário a compreensão das táticas desses *praticantes* (CERTEAU, 2011), entendendo que são sujeitos de sua história, criam valores e práticas éticas e estéticas, em redes cotidianas.

Tal consideração encontra-se com o que se pretendeu ao longo deste trabalho, isto é, considerar os saberes elaborados pelos *praticantes do cotidiano* -

¹ Juntar palavras é uma contribuição desta autora, que também utilizo neste texto como recurso para, ao fazê-lo, produzir outro sentido, que não o da primeira palavra, nem da(s) outra(s) que, posteriormente, se junta(m).

alunos(as) e professores(as) - da Nova Educação de Jovens e Adultos – NEJA – Ensino Médio. Pensar a construção do conhecimento nesta ótica requer o reconhecimento de que estes sujeitos chegam à escola encharcados de valores sociais, políticos, culturais, que os permitem recriar, por intermédio das práticas *certeunianas*, outros saberes para além daqueles consumidos. Assim, as múltiplas experiências pelas quais os sujeitos estabelecem diálogos, as redes cotidianas, possibilitam a reelaboração dos conteúdos advindos da ordem dominante.

Para Alves (2001) reconhecer tal possibilidade, é uma tentativa de eliminar a fronteira entre o que se considera ciência e o conhecido como senso comum. Esta tentativa dialoga com a perspectiva de Santos (2007), quando ele nos coloca a par do que considera *Pensamento Pós-Abissal*.

Segundo o autor, o Pensamento Moderno Ocidental é abissal, pois divide a realidade social em dois universos: o que chama de “deste lado” e “do outro lado” da linha e entre eles, um abismo, daí o termo abissal. Considera também a impossibilidade de co-presença dos dois lados da linha. O que está do outro lado da linha, não existe. Desaparece como realidade, quando não é compreensível ou relevante, sendo excluído de forma radical.

Na área do conhecimento, o pensamento abissal (SANTOS, 2007) monopoliza a distinção entre o que é verdadeiro e falso, em detrimento a outros dois conhecimentos: a filosofia e a teologia. Essas tensões entre ciência, filosofia e teologia ficam deste lado da linha e se tornam visíveis diante da invisibilidade de outras formas de conhecimento, como os conhecimentos populares, leigos, indígenas e em nosso caso, a Educação Física diante das outras disciplinas. Para o autor, no pensamento abissal, o que existe fora do seu campo de realidade não é conhecimento real, mas crenças, cultura, folclore, que na melhor das hipóteses podem tornar-se objetos para inquirição científica (SANTOS, 2007).

Ao buscar uma compreensão do que os *praticantes do cotidiano*, que neste caso específico são os docentes e alun@s do NEJA - Ensino Médio, trazem como saberes advindos de suas experiências e os “conteúdos” que delas emergem a partir do viver cotidiano na escola, tentamos romper com o pensamento abissal (SANTOS,

2007), reconhecendo a existência de uma pluralidade de formas de conhecimento que não o conhecimento científico, e que o autor denomina Ecologia de Saberes.

Assim, segundo o autor, a Ecologia de Saberes considera os múltiplos saberes produzidos pelos sujeitos. É ecologia porque se baseia na pluralidade de conhecimentos heterogêneos, na ideia de que o conhecimento é interconhecimento. Reconhece, também, a ideia da diversidade epistemológica e de outros conhecimentos que não os científicos. Caracteriza-se, também, pela busca de credibilidade para os conhecimentos não-científicos, não em detrimento daquele que é científico, mas na sua utilização contra-hegemônica (SANTOS,2007).

É fato que o pensamento moderno ocidental é abissal e tem se tornado instrumento para a consolidação da hegemonia existente nos diversos setores de sociedade. Santos (2007) diz que a injustiça social global está associada à injustiça social cognitiva. E é exatamente na escola, local onde os *praticantes do cotidiano* têm a oportunidade maior de cruzar seus saberes, que a hegemonia do conhecimento científico sobre qualquer outro conhecimento se concretiza, simbolizada pela discriminação de disciplinas tidas como de pouca importância em detrimento das disciplinas de caráter científico, também constantes na proposta curricular da escola. Para ser mais específico, e por ser o campo de estudo deste trabalho, cito a diferente relação da escola para com a Educação Física e para com as demais disciplinas como exemplo desta hegemonia referida. Não é nossa pretensão, aqui, utilizar dados para denúncia, mas para exemplificar o que tem ocorrido ao longo dos anos dentro da escola e corroborar com o que foi dito anteriormente, com relação à discriminação. São várias as situações onde isto se evidencia. Começamos pela carga-horária - entenda-se número de aulas por semana - onde encontramos as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, com até cinco aulas semanais, enquanto a Educação Física tem apenas duas aulas. Fica evidente a maior importância dada aos conteúdos abordados por essas disciplinas com maior carga horária em detrimento das de menor. Quanto ao conteúdo específico da Educação Física, não é raro encontrarmos redes de ensino, onde a disciplina não possui sequer um currículo atual a ser seguido, evidenciando, assim, o pouco interesse pelo que a disciplina possa vir a contribuir com a construção do conhecimento do aluno.

Mas é sobre um fato específico que queremos nos reportar. Recentemente, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, SEEDUC-RJ, implantou uma nova modalidade em sua rede de ensino, a Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA - Ensino Médio) como alternativa para a anterior, a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como parte da implantação do curso, determinou que a grade curricular fosse alterada, e dessa forma, algumas disciplinas foram impactadas com a diminuição de sua carga horária. Especificamente no caso da Educação Física, esta era oferecida nos três módulos da EJA e, na NEJA - Ensino Médio, somente em um módulo.

Assim, ao analisarmos a medida que determina a diminuição da carga horária de algumas disciplinas, dentre elas a Educação Física, em detrimento de outras constantes na grade curricular do curso, percebemos uma aproximação com o que foi dito anteriormente sobre a consolidação da hegemonia de determinados saberes em detrimento de outros (SANTOS, 2007). Esse fato também demonstra a existência de uma linha abissal, comprovada quando Santos (2007), diz:

Assim, a linha invisível que separa a ciência dos seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, do outro, conhecimentos formados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem, nem aos critérios científicos de verdade, nem aos dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia (SANTOS,2007,pp. 5-6).

Ainda segundo o autor, reconhecer a persistência do pensamento abissal é condição para começar a agir além dele. E é a partir de um pensamento pós-abissal que pretendemos fazer com que o conhecimento não-científico faça a transposição dos muros da escola, como os valores, conhecimentos e significados, encarnados nos *praticantes do cotidiano* em redes de conhecimento, e venha a se comunicar com o conhecimento científico, que é representado neste contexto pelo que é oficialmente imposto (currículo oficial) e pelo que é declarado pelos sujeitos envolvidos no processo pedagógico escolar (currículo declarado) (ALVES, 2005), buscando, assim, quebrar a hegemonia daquilo que é ciência sobre o que se caracteriza como conhecimento popular ou senso comum.

Segundo Inês Barbosa de Oliveira (2012, p.68), de acordo com a noção da tessitura dos conhecimentos em rede, “estes (os conhecimentos) se tecem em redes

construídas de todas as experiências individuais e coletivas que vivemos”. A autora busca superar o paradigma do conhecimento arbóreo e sua influência nas construções das propostas curriculares. Nesse modelo de organização, há os conhecimentos considerados como raízes de cada campo, onde o tronco e os galhos são ramificações possíveis em especializações. O conhecimento se dá a partir do conhecimento de base até se chegar aos mais específicos. E ainda, que a noção da árvore de conhecimento nos leva a entender que o conhecimento existe antes do sujeito que o conhece.

Partindo da noção de tessitura de conhecimento em rede, os conhecimentos são tecidos pelos sujeitos por processos de criação e transformação, sendo, assim, sempre novos, diferentes e provisórios. Ainda segundo Oliveira (2012),

Cada um tem sua forma própria e singular de tecer suas redes de conhecimento através dos modos como atribui significados às informações de diferentes fontes, estabelecendo conexões entre os fios e tessituras anteriores e os novos (OLIVEIRA, 2012, p.69).

A autora nos mostra a necessidade de reflexão sobre os conteúdos escolares e da estrutura dessa escola atual e nos leva à discussão em torno do que chama “projeto educativo emancipatório”, uma vez que trilha possíveis caminhos na luta da educação contra a dominação social. Ressalta, ainda, a possibilidade de reconstruir a horizontalidade entre os saberes, culturas e usos dos conhecimentos.

Outro aspecto que ressaltamos sobre os conteúdos escolares, mediante um pensamento pós-moderno emancipatório, é a questão do prazer. Segundo Oliveira (2012), embora não seja uma novidade no campo do senso comum, aquilo que se faz com prazer se faz melhor, e que aquilo que se aprende com prazer, melhor se aprende.

Diante dessas perspectivas, faz-se necessária a discussão acerca do que é e de como é passado esse conteúdo escolar, numa escola onde os múltiplos cotidianos não são considerados como componente curricular. Os currículos, quando criados pelos *praticantespensantes* da vida cotidiana, (CERTEAU, 2011) envolvem interesses e significados, numa perspectiva que, além de melhores aprendizagens, buscam formar pessoas mais felizes (J.PACHECO, 2004). Conforme Oliveira (2012), as experiências dos *praticantespensantes* não estão centradas

apenas no conhecimento formal, naquilo que está escrito e registrado nas propostas curriculares, mas nas emoções – prazeres e rejeições. Ao considerar também os critérios de prazer na elaboração das propostas curriculares, professores e alun@s revelam-se e tornam-se criadores e autores dos currículos escolares.

A essa autoria, Santos (2011) associa outros conceitos, como iniciativa, autonomia, criatividade, autoridade, autenticidade e originalidade. Assim, segundo Oliveira (2012), “podemos compreender a autoria no campo curricular como produção autônoma, original, criativa e autêntica de sujeitos que possuem a necessária autoridade para fazê-lo, [...]” e ainda segundo a autora, compreender que a criação do currículo com base no cotidiano, é produto das interlocuções entre sensações e percepções de mundo, incluindo-se as emoções dos seus *praticantespensantes*.

3 OS IMPACTOS DA RACIONALIDADE MODERNA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

No transcorrer do estudo, nos deparamos com diversos autores (QUIJANO, 2005; 2010; CANDAU, 2008; BAUMAN, 2004; 2007; SANTOS, 2000; 2002; 2013) que nos remetem a percepção das mudanças e transformações pelas quais o mundo contemporâneo tem passado.

Quijano (2005) ressalta que o processo de globalização e suas consequências na sociedade são reflexos do processo que teve seu início na constituição da América e do capitalismo colonial/moderno e eurocentrado. Para o autor, este modelo configurou o imaginário colonial moderno que classifica e hierarquiza a população mundial de acordo com a ideia de raça.

Para Bauman (2004) a sociedade atual passa por diversas transformações que assolam as relações humanas. O autor utiliza a noção de amor líquido para refletir sobre o cotidiano do homem moderno e ressalta a fragilidade dos laços humanos.

De outra forma, Candau (2008) discute a problemática relacionada a igualdade e aos direitos humanos em um mundo marcado pela globalização neoliberal e excludente. A autora ainda ressalta as questões da diferença e do multiculturalismo, com pretensões monoculturais:

No mundo atual, a consciência de que estamos vivendo mudanças profundas que ainda não somos capazes de compreender adequadamente é cada vez mais aguda. Para muitos intelectuais e atores sociais, não estamos simplesmente vivendo uma época de mudanças significativas e aceleradas, e sim uma mudança de época (CANDAU, 2008, p.45).

Porém, no intuito de problematizar o projeto de modernidade e suas consequências na educação, vamos buscar em Santos (2000; 2002) e, na discussão sobre democracia, a teoria social que nos permita perceber fissuras na ordem dominante em busca da conquista de justiça social pautados em conhecimentos científicos que promovam outras maneiras de habitar o mundo: Ecologia dos Saberes.

Oliveira (2008) ao se remeter ao pensamento de Santos (2000), na intenção de discutir as razões de se pensar outras bases para o conhecimento científico, menciona que são quatro as condições teóricas para o surgimento da crise paradigmática que assola a sociedade atual: Primeiro, a impossibilidade de reduzir o conhecimento científico considerando apenas o paradigma newtoniano; Segundo, na esteira do primeiro, o surgimento da física quântica e, em decorrência, o princípio da incerteza, o que nos remete a perceber a impossibilidade de neutralidade sujeito e objeto; Terceiro, a matemática e as suas formulações não são as únicas formas de produção de saber sobre a realidade; Por fim, a quarta condição que emerge de estudos que versam sobre a imprevisibilidade dos sistemas: a lógica dos sistemas abertos, a auto-organização.

Assim, Santos (2000) menciona que o Projeto de Modernidade está assentado em dois pilares: o pilar do conhecimento-emancipação e o pilar do conhecimento-regulação. Estes pilares se articulam de maneira direta e baseiam-se em princípios e racionalidades. Para o autor, estamos vivendo em um momento de transição paradigmática, onde a modernidade se encontra em declínio devido ao colapso do pilar da emancipação em detrimento do pilar da regulação, originado na convergência da modernidade com o capitalismo.

O pilar do conhecimento-regulação baseia-se nos princípios da Comunidade, do Estado e do Mercado, enquanto o pilar do conhecimento-emancipação é composto pelas racionalidades Estético-expressiva da Arte e da Literatura, na Prática da Moral e do Direito e na Cognitivo-instrumental da Ciência e da Técnica (ver tabela 1).

Santos (1998) menciona que o referido projeto se estruturou a partir do ideário de Hobbes, Rosseau e Locke. Hobbes privilegia o princípio do Estado, mas reduz a noção de tensão entre regulação e emancipação, apenas à relação entre guerra e paz. No que diz respeito comunidade, neste projeto, tal noção foi entendida a partir dos pressupostos de Rosseau, portanto concretamente de cidadãos e efetivamente a sua soberania advinha do povo. E por fim, Locke que, ao privilegiar o princípio do mercado, amplia a propriedade para além dos bens materiais, assentando no trabalho e no uso da moeda. Tal ótica ainda se posiciona

contrariamente ao poder absoluto, pois defende que, o governo legítimo é o que respeita os direitos naturais e protege o povo contra os possíveis abusos do poder.

Tabela 1 - Projeto de Modernidade (entre o século XVI e o século XIX)

| MODERNIDADE | PILAR DA REGULAÇÃO | PILAR DA EMANCIPAÇÃO |
|--------------------------------------|---------------------------|---|
| Articulação com Pensamento de Hobbes | PRINCÍPIO DO ESTADO | RACIONALIDADE MORAL PRÁTICA DA ÉTICA E DO DIREITO |
| Obra de Locke | PRINCÍPIO DO MERCADO | RACIONALIDADE COGNITIVO- INSTRUMENTAL DA CIÊNCIA E DA TÉCNICA |
| Filosofia de Rousseau | PRINCÍPIO DA COMUNIDADE | RACIONALIDADE ESTÉTICO- EXPRESSIVA DA ARTE E DA LITERATURA |

Adaptado de Santos, 1998.

Porém, Santos (1998) menciona que, em relação ao princípio do Mercado, o pensamento liberal sobrepujou os princípios do Estado e da Comunidade. Portanto, a emancipação esgotou-se na própria regulação e, assim, a ciência tornou-se a forma de racionalidade hegemônica e o mercado, o único princípio regulador moderno.

Nesta linha de pensamento, Santos (2013) salienta que a ampliação do mercado atuou de modo a privilegiar a racionalidade instrumental da ciência e da técnica e ocasionou uma hipercientificização.

A hipercientificização, mencionada pelo autor, pode ser entendida como uma forma de limitação do conhecimento emancipatório, uma vez que a imposição da ciência sobre o seu duplo na modernidade, o senso comum, acabou por levar a uma monocultura do saber.

Em decorrência, o autor considera que o princípio da Comunidade e a racionalidade Estético-expressiva seriam as representações inacabadas da modernidade ocidental e, por isso, contribuíram para a construção de um novo pilar emancipatório.

Para este período transicional Santos (2013) atribui duas dimensões principais: uma epistemológica e outra societal. A transição epistemológica acontece entre o paradigma dominante da ciência moderna e o paradigma emergente,

denominada “conhecimento prudente para uma vida decente”. A transição societal acontece entre o paradigma dominante - entenda-se sociedade patriarcal, produção capitalista, consumismo individualista, democracia autoritária e desenvolvimento global e excludente - e um conjunto de paradigmas que ainda está em elaboração.

Considerando que Santos (2000) salienta que o princípio da Comunidade é “o mais bem colocado para instaurar uma dialética positiva com o pilar da emancipação” (Santos, 2000, p. 75), o autor preconiza que são duas as dimensões fundamentais deste princípio que oferecem possibilidades de confronto com a racionalidade moderna e indolente: a participação e a solidariedade.

Em razão da colonização pelo princípio científico, a participação ficou restrita a noção de esfera política entendida a partir da concepção hegemônica da democracia: a democracia representativa liberal, que nos assola em demasia atualmente, restringindo a participação do cidadão ordinário nas decisões políticas. Já o bem-estar social, foi o resultado da colonização do princípio da Solidariedade, sendo preconizado os valores liberais, como por exemplo: o individualismo. Oliveira (2008, p. 51) frisa com tal pensamento atua: “A microética do individualismo, inadequada para pensar questões globais, ainda não foi substituída por uma macroética que contribua para que aprendamos a fazê-lo e a promover ações coletivas em escala planetária”.

Dessa forma, a autora reitera o pensamento de Santos (2000) ressaltando que a racionalidade estético-expressiva é a que possui as antinomias do presente para combater a racionalidade indolente.

Considerando que o prazer constitui um dos aspectos da racionalidade mencionada (Estético-expressiva) Santos (2000, p. 76) salienta que:

Fora do alcance da colonização, manteve-se a irredutível individualidade intersubjetiva do homo ludens, capaz daquilo a que Barthes chamou *jouissance*, o prazer que resiste ao enclausuramento e difunde o jogo entre os seres humanos. Foi no campo da racionalidade estético-expressiva que o prazer, apesar de semienclausurado, se pode imaginar utopicamente mais do que semiliberto (SANTOS, 2000, p. 76).

Para o autor, a primeira ruptura epistemológica ocorreu quando houve a diferenciação entre a ciência e o senso comum conservador, hierárquico e

autoritário, e permitiu a liberação de energias emancipatórias. Contudo, com o passar do tempo, a ciência se tornou uma forma de conhecimento superior, isolada e intocável que:

como qualquer conhecimento especializado e institucionalizado, a ciência tem o poder de definir situações que ultrapassam o conhecimento que delas detém. É por isso que a ciência pode impor, como ausência de preconceito, o preconceito de pretender não ter preconceitos (SANTOS, 2000, p. 107).

Dessa forma, o autor considera que a hipercientificização implica numa trajetória, numa progressão de um ponto A, designado ignorância, para um ponto B, designado saber. Os pontos extremos do conhecimento-regulação são o caos (ignorância) e a ordem (conhecimento). No que diz respeito ao conhecimento-emancipação, os pontos extremos seriam: o colonialismo (ignorância) e a solidariedade (conhecimento).

Assim, o conhecimento-emancipação seria uma trajetória entre um estado de ignorância designado colonialismo e um estado de saber designado solidariedade, enquanto o conhecimento-regulação é uma trajetória de um estado de ignorância designado caos e um estado de saber que o autor designa ordem.

O paradigma da modernidade exige que, para se vincularem de forma recíproca, estes dois conhecimentos se articulem de forma dinâmica e equilibrada. Ocorre que na modernidade, o conhecimento-regulação sobrepuiu o conhecimento-emancipação e, com o advento do capitalismo crescente na sociedade as promessas oriundas deste projeto não foram cumpridas.

Outro aspecto a ressaltar, foi a sobreposição do conhecimento-regulação sobre o conhecimento-emancipação, que se deu por meio da imposição da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da técnica sobre as outras formas de racionalidade, ocasionando o que Quijano (2010) denomina de racismo epistêmico.

Para Santos (2002), é necessário ampliar e avançar em direção ao conhecimento emancipação, tornando-se necessária uma segunda ruptura epistemológica, que advém da transformação do conhecimento científico moderno, totalitário e antidemocrático, em um novo senso comum. Este novo senso comum é

definido como “conhecimento prudente para uma vida decente” (2000, p. 107). Dentre suas características estão sua praticidade e transparência, seu carácter indisciplinar e não metódico e, por último, este novo senso comum deve ser retórico e metafórico.

Este novo paradigma, que emerge de uma revolução científica ocorrida numa sociedade revolucionada pela própria ciência, não pode ser reduzido a apenas um paradigma científico – do conhecimento prudente – mas, também, um paradigma social – para uma vida decente (SANTOS, 2011, p.74).

O autor ainda preconiza que o conhecimento prudente para uma vida decente possui cinco dimensões: a solidariedade, a participação, o prazer, a autoria e a artefactualidade discursiva. As dimensões da solidariedade e da participação estão relacionadas ao princípio da Comunidade e as outras três dimensões relacionam-se à racionalidade Estético-expressiva.

A dimensão da participação é a que mais nos interessa, pois trata do reconhecimento da limitação imposta pelo espaço da política. A proposta do novo senso comum na dimensão política é repolitizar de forma global, a vida coletiva (SANTOS, 2000). É uma tentativa de ampliar os espaços da ação política para além do Estado e da esfera pública, que é vista como reducionista pelo autor.

Tal tentativa se justifica como uma maneira de ampliar a ação participativa e romper com os monopólios impostos pelo paradigma moderno. A partir desta construção teórica, percebemos a posição do autor em relação à participação política dos cidadãos.

3.1 Modernidade e Educação

Atualmente podemos perceber as evidências da dominação do paradigma moderno nas esferas sociais, do trabalho e da educação, no mundo contemporâneo. No ensino, a hierarquização dos saberes, a construção disciplinar dos conhecimentos, a fragmentação dos saberes, o estabelecimento do poder e do controle na gestão educacional, a intolerância à diversidade e o ao hibridismo cultural e linguístico se confrontam ao conhecimento prudente, autorreflexivo e com os pressupostos necessários para uma vida decente.

Dito de outra maneira, o que encontramos na educação contemporânea são mecanismos de controle e poder. As formas científicas de saberes superam as formas não científicas e estão vinculadas ao poder exercido pelo conhecimento reconhecido e valorizado. Estes são compartimentalizados e proporcionam um controle do conhecimento dos discentes na escola e na projeção social, por meio da disciplinarização, como acesso ao trabalho e a formação de cidadãos (SANTOS, 2011).

Para o autor, essa disciplinarização se dá por meio de uma especialização do saber científico que acaba por induzir o discente a um conhecimento fragmentado da realidade, com características parceladas e analíticas, sem conexão ou qualquer possibilidade de interação com uma realidade que se mostra híbrida e complexa. Trata-se de uma visão mecânica do mundo, imposta pela ciência moderna, que precisa ser substituída por uma forma descentralizada de pensar no todo e nas partes, eliminando os conceitos pré-concebidos, gerando novos conceitos. A lógica cartesiana de fragmentação, divisão e de análise deve ser substituída pela transversalidade de saberes, vencendo, assim, os limites impostos pela especialização.

Quanto à hiperespecialização de professores ocorrida na atualidade, a interação se dá mais especificamente dentro de sua área de conhecimento ou de sua disciplina específica. As informações são trabalhadas de maneira isolada e pouco contribuem para a sociedade na compreensão do mundo na sua complexidade.

Romper com o pensamento moderno ocidental nos leva a considerar todas as formas de saberes, valores e significados (SANTOS, 2007) e as interações entre os sujeitos em redes de conhecimento (ALVES, 2001), bem como as emoções que devem atuar na criação cotidiana dos currículos. Daí a necessidade de reelaboração dos currículos disciplinarizados, buscando a ruptura com modelos hierarquizadores, que contemplam determinadas disciplinas e priorizam os conteúdos de forma descontextualizada.

Para Santos (2007) a interdisciplinaridade possibilita a superação de compartimentalização do conhecimento e a partir da interseção com outras áreas e temas.

Cabe ressaltar que à palavra currículo estão associadas diferentes concepções advindas das diversas formas de se conceber a educação ao longo de sua história, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônica em dado momento. Assim, diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem para que o currículo seja compreendido como os conteúdos que serão ensinados e aprendidos, como as experiências de aprendizagem na escola a serem vividas pelos alun@s, os planos pedagógicos elaborados pelos professores, pelas escolas e pelos sistemas educacionais, os objetivos que serão alcançados pelo processo de ensino e os processos de avaliação e sua influência nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes momentos da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Portanto, devemos considerar que o pensamento moderno ocidental (SANTOS, 2007) tem se tornado instrumento para a consolidação da hegemonia existente nos diversos setores de sociedade.

4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

4.1 Breve histórico

É um dos objetivos da História buscar no passado subsídios que nos permitam entender o presente. Por isso, buscamos numa breve investigação deste passado, uma ajuda para compreender o processo histórico da educação de jovens e adultos no Brasil e como, ainda hoje, lidamos com essa herança histórica.

Nessa busca por fundamentos teóricos que dessem base a este estudo, não raro deparamo-nos com afirmativas que dão conta de que a história da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, é muito recente (PORCARO, 2011). É verdade que desde o período colonial aconteceram algumas iniciativas, ora assistemáticas, de alfabetização de adultos no país.

Ao investigarmos a educação brasileira, desde o período colonial, poderemos perceber que ela esteve voltada, naquele período da história, mais especificamente às crianças, mas “indígenas adultos foram também submetidos a uma intensa ação cultural e educacional” (STRELHOW, 2010, p. 51). A Companhia Missionária de Jesus, por intermédio dos padres jesuítas, tinha como função básica catequizar e alfabetizar, na língua portuguesa, os indígenas nativos da colônia brasileira.

De cunho mais religioso, essas iniciativas no Brasil Colônia tinham uma preocupação maior com a doutrina religiosa que propriamente educacional. Nessa época, havia, por parte dos dirigentes do país, um descaso com a educação por não se tratar de uma atividade diretamente ligada à produtividade, por parte da população (CUNHA, 1999). Com a saída dos jesuítas do Brasil em 1759, a educação de adultos entra em colapso, ficando sob a responsabilidade do Império a organização e o emprego da educação (STRELHOW, 2010).

Nesse período, a educação brasileira foi marcada pelo elitismo e se restringia às classes mais abastadas. As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase de uma política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), ficando excluídas as populações negras e indígenas (AGUIAR, 2001). Assim, a educação brasileira foi

caracterizando-se pelo monopólio do conhecimento formal pelas classes dominantes.

A partir da Constituição Imperial de 1824 a educação passaria a ter um significado mais amplo, onde todos os cidadãos teriam garantida a instrução primária. Porém essa lei ficaria somente no papel.

Ainda durante o Brasil Império aconteceram algumas reformas educacionais, onde se preconizava a necessidade do ensino noturno para a alfabetização de adultos. A partir 1834, por meio do Ato Constitucional, ficaria a cargo das províncias a responsabilidade da instrução primária e secundária, também para jovens e adultos. Apesar de um número bastante elevado para a época, de adultos frequentando as escolas de alfabetização noturnas, estas ainda eram a única forma de educação de adultos no país.

É importante destacar que a educação de jovens e adultos ainda possuía um caráter missionário e era reconhecida como um ato de caridade das pessoas letradas àqueles menos capazes, perigosos e degenerados. “Era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas da ignorância para que houvesse progresso” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 261). Assim, a educação de jovens e adultos deixava de ser um direito para ser um ato de solidariedade.

Nesse período uma ideia ganhou força no país: a do analfabeto dependente. Em 1879, a Reforma Leôncio de Carvalho caracterizava o analfabeto como dependente e incompetente. Em 1881, a Lei Saraiva corrobora com a ideia da Reforma de Leôncio de Carvalho ao restringir o voto às pessoas alfabetizadas. Em 1882, quando Rui Barbosa diz que “os analfabetos são como crianças, incapazes de pensar por si próprios” (STRELHOW, 2010, p.51), instalam-se o preconceito e a exclusão contra os analfabetos no país.

Foi sob essas premissas que a constituição republicana foi-se construindo. Em 1891, o voto foi restrito às pessoas letradas e com posses, que constituíam uma minoria, garantindo, assim, na lei, a discriminação e exclusão da pessoa analfabeta. Ao invés de evoluir para uma democracia, a República se restringiu ao domínio de poucos.

Com o início do século XX, segundo Porcaro (2011), inicia-se lenta e gradativamente um processo de valorização da educação de adultos, que muito tem a ver com o desenvolvimento industrial do país. Visava-se a valorização do domínio da língua falada e escrita, para um domínio das técnicas de produção; a aquisição da leitura e escrita como forma de ascensão social; a alfabetização de adultos vista como uma forma de progresso do país e para a ampliação da base de votos.

Ainda assim, havia um descaso com a educação no país, o que o levaria a alcançar 72% de analfabetismo por volta de 1920 (MANFREDI, 1981). Isto acarretaria, posteriormente, mais especificamente em 1934, na criação do Plano Nacional de Educação. Esse plano previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito, estendido aos adultos e seria o pioneiro na educação brasileira, com tratamento específico para a educação de jovens e adultos (AGUIAR, 2001).

Entretanto, foi a partir da década de 1940 e com ênfase maior na década de 1950, que a educação de jovens e adultos passou a ser vista como uma das necessidades prioritárias no país. Em 1942, a partir de pesquisas feitas pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário com a inclusão do Ensino Supletivo para adolescentes e adultos. Este fundo estabelecia que 25% dos recursos fossem destinados à educação de jovens e adultos (MEDEIROS, 1999).

Em 1945, com o fim da Era Vargas e da ditadura instituída no Brasil, deu-se início a um processo de redemocratização no país. Para atender a solicitação da recém-criada UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) aos seus países integrantes, dentre eles o Brasil, de se educar adultos analfabetos, o governo lançou em 1947, a Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos, com a criação do SEA (Serviço de Educação de Adultos). A finalidade do SEA era de reorientar e coordenar, no geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos (MEDEIROS, 1999). Esta campanha se constituía em um projeto de alfabetização dirigido, principalmente, ao meio rural, e que previa a alfabetização do educando em até três meses, o oferecimento de um curso primário em duas etapas de sete meses, a capacitação profissional e o desenvolvimento comunitário.

Assim, a conclusão do curso primário se dava num prazo menor que o convencional. Tinha como fundamento uma educação unilateral, com o professor voluntário ou mal remunerado, sendo o transmissor do conhecimento e o único sujeito desse processo. Isto demonstrou que este programa de educação estava voltado para a quantidade de pessoas formadas em detrimento da qualidade da educação (CUNHA, 1999), fato plausível para aquele momento histórico do país, que buscava o aumento de pessoas que pudessem exercer o direito de voto perante a lei, no processo de redemocratização pelo qual passava (MEDEIROS, 1999).

Segundo Porcaro (2011), a partir daí, abre-se uma discussão sobre a educação de adultos e analfabetismo no Brasil. Naquele momento, o analfabetismo era visto como causa e não como consequência, do precário desenvolvimento do país e o adulto analfabeto identificado como um elemento incapaz e marginalizado tanto psicológica quanto socialmente, sendo submetido à menoridade econômica, política e jurídica, sendo alijado dos direitos de votar e ser votado.

Os resultados da Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos foram insatisfatórios e várias críticas ocorreram ao projeto, culminando com o declínio desta que seria a primeira campanha a nível nacional. De certa forma, portanto, embora a Campanha não tenha obtido sucesso, conseguiu alcançar alguns bons resultados no que diz respeito à visão preconceituosa, que foi sendo superada a partir das discussões que foram ocorrendo, acerca do processo de educação de adultos.

Concomitante ao lançamento da Campanha, a Associação de Professores do Ensino Noturno e o Departamento de Educação preparavam o Congresso Nacional de Educação de Adultos. O SEA, do Ministério de Educação e Cultura (MEC), elaborou um conjunto de publicações sobre Educação de Adultos e enviou aos SEAs estaduais para discussões.

Segundo Soares (1996; 2004), estavam presentes nessas publicações: investir na educação para solucionar os problemas da sociedade; o professor alfabetizador como missionário; a facilidade no ensino de adultos; a formação específica desnecessária e a não necessidade de remuneração devido à valorização do “voluntariado”.

Para participar deste Congresso, o MEC, então, convocou dois representantes de cada estado. Com a intenção de abrir a discussão e apontar novos caminhos para a educação de adultos, começou-se então, a dar passos em direção de um novo método pedagógico a ser utilizado na educação de adultos no Brasil. Os educadores sentiram a necessidade de romper com os preconceitos que envolviam as pessoas analfabetas. Porém, dentre todas as delegações, a de Pernambuco se destacou, por ir além das críticas, apontando soluções. Esta delegação acenava com a proposta de uma maior comunicação entre o educador e o educando e com a adequação do método às características das classes populares (PORCARO, 2011).

Presente nessa delegação estava Paulo Freire, que viria a ser um dos maiores pedagogos do país e a principal referência de um novo paradigma pedagógico. Segundo Strelhow (2010), começaria nessa época, a se moldar o que seria conhecido como pedagogia de Freire, com um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Paulo Freire mostrava que, para que o desenvolvimento educativo acontecesse, deveria ser contextualizado às necessidades essenciais das pessoas educadas.

Conforme Gomes (2012) a educação freireana busca preparar o indivíduo para pensar sobre sua real condição de vida e para modificar a sociedade com apoio nos princípios da justiça e da igualdade para todos. De acordo com Paiva (1987), a educação para Paulo Freire

[...] haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre o seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria a capacidade de opção (PAIVA, 1987, p. 252).

Dessa forma, uma nova visão sobre o problema do analfabetismo foi surgindo, junto à consolidação da nova pedagogia de alfabetização de adultos. O analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da pobreza advinda de uma estrutura social não igualitária, e não mais como causa da pobreza e marginalização (SOARES, 1996). A ideia era que o processo educativo deveria interferir na estrutura

social produtora do analfabetismo, por meio de uma educação de base. Para isso seria necessário um exame crítico da realidade do educando.

Segundo Porcaro (2011), na percepção de Paulo Freire, educação e alfabetização se confundem. Para a autora, alfabetização é o domínio de técnicas para escrever e ler e resulta na atuação do próprio homem sobre seu contexto. Assim, as pessoas analfabetas não deveriam ser vistas como imaturas e ignorantes, e “o problema do analfabetismo não era o único nem o mais grave da população: as condições de miséria em que vivia o não alfabetizado é que deveriam ser problematizadas” (STEPHANOU; BASTOS, 2005, p. 268). Essas ideias se expandiram no país e Paulo Freire foi reconhecido nacionalmente por seu trabalho com a educação popular e mais especificamente, com a educação de adultos.

Como resposta oficial às críticas do Congresso, em 1958 foi criada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que tinha como proposta, criar projetos-polos com atividades que integrassem a realidade de cada município e servissem de modelo para expandir-se pelo país. Mas essa campanha pouco se diferenciou das campanhas anteriores (STRELHOW, 2010).

Segundo o autor, o início da década de 1960 foi marcado por uma grande mobilização social pela educação de adultos. Alguns movimentos surgiram e procuravam reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular, reconhecendo, assim, a pessoa não alfabetizada como produtora de conhecimento. Com a grande repercussão desses movimentos de alfabetização popular, foi encerrada a CNEA e Paulo Freire foi encarregado de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, junto ao Ministério da Educação. Porém, com o Golpe Militar de 1964, houve a ruptura deste trabalho de alfabetização, pois a proposta de conscientização da população passou a ser vista como ameaça à ordem instalada. A partir daí, e com o exílio de Paulo Freire, deu-se início à realização de programas de alfabetização de adultos assistencialistas e conservadores.

É nesse contexto que, em 1967, o governo ditatorial brasileiro cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e passa a assumir o controle da alfabetização de adultos no país. O MOBRAL objetivava a alfabetização funcional,

com aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculo e voltava-se para a população de quinze a trinta anos.

A visão do MOBRAL sobre a alfabetização e sua função social e produtiva para o indivíduo, apesar de parecer legítima, era distorcida. Freitag (1986) diz que a alfabetização do MOBRAL embora tenha se apoderado do método de alfabetização deixado por Paulo Freire, distanciava-se de seu contexto filosófico e político. Assim, o que era conhecido como “Método Paulo Freire”, desempenharia uma nova função, como prática não de liberdade, mas de integração ao modelo brasileiro de desenvolvimento econômico. O MOBRAL, no governo ditatorial, tinha como proposta o processo educativo como “conscientização” cívica em busca da ordem e do progresso.

Para o referido programa, segundo Gomes (2012), o analfabeto necessitava apenas de técnicas de leitura, da escrita e do cálculo, para melhorar suas condições de vida, pois assim teria possibilidade de ingressar no mercado de trabalho. Essa alfabetização, chamada funcional, poderia na visão do MOBRAL, trazer benefícios aos indivíduos, que viveriam mais intensamente o processo de crescimento e industrialização pelo qual o país passava.

Segundo Fávero e Freitas (2011), as orientações metodológicas e os materiais didáticos perderam o sentido crítico e problematizador, afastando-se da proposta anterior de Paulo Freire. Com a expansão em termos territorial e de continuidade do MOBRAL, na década de 1970, iniciou-se uma proposta de educação integrada, que tinha como objetivo a conclusão do antigo curso primário. Paralelamente a isso, alguns grupos que atuavam na educação popular, continuaram a alfabetização de adultos de uma forma mais criativa.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 5692/71, o dever do Estado, no que diz respeito à educação, ficou limitado à faixa etária de sete a quatorze anos. Porém, a LDB dedicou um capítulo específico para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), reconhecendo-a como um direito de cidadania. Concomitantemente, implantou-se no país o Ensino Supletivo. Em 1974, o MEC propôs a implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES). Baseados no trinômio tempo-custo-efetividade, esses cursos foram fortemente influenciados pelo

tecnicismo, adotando-se módulos instrucionais, atendimento individualizado, autoinstrução e arguições em etapas: modular e semestral. Conseqüentemente, ocorreram evasão, individualismo, pragmatismo e certificação rápida e superficial (SOARES, 1996).

Na década de 1980, as experiências de alfabetização com um formato mais crítico ganharam corpo devido ao momento de abertura política vivido no país. Projetos de pós-alfabetização, com avanço na linguagem escrita e nas operações matemáticas básicas surgiram e, em 1985, o MOBRAL foi extinto. Surge, posteriormente, a Fundação Educar, que passaria a apoiar tanto financeira quanto tecnicamente os projetos e as iniciativas que surgiam na época.

Para Cunha (1999), essa década ficou marcada pela difusão das pesquisas sobre língua escrita, fato que refletiu positivamente na alfabetização de adultos. Em 1988, com a promulgação da nova Constituição, o dever do Estado seria ampliado para com a EJA, com a garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos, como destaca Oliveira (2007):

O inciso I do artigo 208 indica que o Ensino Fundamental passa a ser obrigatório e gratuito, “assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Em seu artigo 214, a Carta Magna indica também a que legislação “estabelecerá o Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I – erradicação do analfabetismo II – universalização do atendimento escola (OLIVEIRA, 2007, p.4).

Dessa forma, o acesso de todas as pessoas à educação estava previsto na nova constituição, sendo reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. De acordo com a LDB, fica determinado que o Plano Nacional de Educação seja elaborado de acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos, e que sejam estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que se tornaria uma modalidade de ensino, ressaltando-se o direito a jovens e adultos à educação adequada às suas necessidades de estudo. Quanto ao poder público, fica o dever de oferecer esta educação a partir de cursos e exames supletivos, gratuitamente (ANTUNES, 2006).

Conforme afirma Strelhow (2010), com a extinção da Fundação Educar em 1990, nenhum outro projeto foi criado para assumir seu lugar, dando início a um período de omissão do Governo Federal com relação a projetos de alfabetização. Assim, os municípios passam a assumir a função da educação de jovens e adultos. Junto a isso, universidades, movimentos sociais e organizações não-governamentais se propuseram a fazer experiências em relação à educação. Há uma imensa pluralidade de práticas metodológicas baseadas em descobertas linguísticas, psicológicas e educativas recentes que contribuíram para a criação de métodos de alfabetização (RIBEIRO, 1997).

Em 1996 surge o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), novamente um programa nacional de alfabetização promovido pelo governo federal, que por suas características, mais se parecia com as campanhas realizadas nas décadas de 1940 e 1950.

Para Strelhow (2010), algumas críticas foram feitas a esse plano, pois se tratava de um programa aligeirado, com alfabetizadores semipreparados, o que reforçava a ideia de que qualquer um sabe ensinar. Além disso, com a campanha “Adote um Analfabeto”, o PAS contribuiu para que a imagem de “quem não sabe ler e escrever” fosse novamente vinculada com a de uma pessoa incapaz, passível de ajuda e de uma ação assistencialista (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

Conforme Porcaro (2011), na década de 1990, o estabelecimento de uma política e de metodologias criativas e a universalização do ensino fundamental de qualidade passaram a ser o desafio da EJA. Conferências organizadas pela UNESCO, a quem foi atribuída a responsabilidade de incrementar a educação nos países em desenvolvimento, proporcionaram o reconhecimento da importância da EJA para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população. Abriu-se, então, um espaço para uma discussão nacional sobre o assunto, incentivada pelo MEC e pela própria UNESCO, onde estavam envolvidas delegações de todo o país. Dessa mobilização, foram organizados os Fóruns Estaduais de EJA, presentes em todos os estados do Brasil, exceto Roraima. A recomendação dada foi que cada estado desse um diagnóstico sobre metas e ações de EJA. Desde então, as instituições envolvidas decidiram dar prosseguimento a esses encontros.

A UNESCO em 1997, segundo a autora, convocou Secretarias Estaduais de Educação (SEEs), Secretarias Municipais de Educação (SMEs), Universidades e Organizações não-Governamentais (ONGs), para a preparação da V CONFINTEA (Conferência Internacional sobre Educação de Adultos) e para a elaboração de um documento nacional com diagnóstico, princípios, compromissos e planos de ação. Estes eventos de intercâmbio marcaram o ressurgimento da área de EJA. A partir daí, os estados começaram a implantar seus Fóruns e Encontros.

De acordo com SOARES (2004), os Fóruns são movimentos que intervêm na elaboração de políticas e ações da área de EJA, articulando instituições e socializando iniciativas. Estes ocorrem num movimento nacional, com o objetivo de interlocução com organismos governamentais para intervir na elaboração de políticas públicas.

Segundo Haddad (2009), a aprovação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) em 2006, garantiu a alteração dos critérios de financiamento da educação que estavam estabelecidos anteriormente pelo FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), criado em 1996 e implementado nacionalmente a partir de 1998. Dessa forma, não somente o ensino fundamental ficaria beneficiado pelo fundo, mas também a educação infantil, o ensino médio e a Educação de Jovens e Adultos em todas as instâncias.

A responsabilidade pela EJA foi trazida para o MEC por intermédio da SECAD (Secretaria Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) para que a oferta da modalidade fosse transferida para o campo da responsabilidade pública e assim garantisse o seu sentido educacional. Apesar disso, a ação do MEC nesses últimos anos tem conseguido apenas implementar a oferta de alfabetização de forma limitada, em vez de estimular e induzir a garantia de acesso a todo ensino fundamental para jovens e adultos (HADDAD, 2007).

O Governo Federal, em 2004, lança o programa Brasil Alfabetizado, com característica de mais uma campanha com trabalho voluntário, e que previa a erradicação do analfabetismo no país em quatro anos, alcançando vinte milhões de

peças. Mas, com a mudança do Ministro da Educação, em 2004, houve uma reformulação no programa, retirando-se, dentre outras metas, a de erradicar o analfabetismo no prazo anteriormente previsto pela campanha (STEPHANOU; BASTOS, 2005).

Assim, conforme as autoras, o país chega ao século XXI com uma alta taxa de pessoas que não têm o domínio sobre a leitura, a escrita e as operações matemáticas básicas. Possui quase vinte milhões de analfabetos considerados absolutos e passam de trinta milhões os considerados analfabetos funcionais, que frequentaram uma escola, mas por falta de uso de leitura e da escrita, voltaram à condição anterior. Ainda, chega aos setenta milhões, os brasileiros que têm mais de quinze anos e que não concluíram uma etapa da escolarização que a constituição considera obrigatória, o ensino fundamental. Somam-se a esses os neo analfabetos que, mesmo frequentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita.

Dessa forma, e após percorrermos a trajetória recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, chegamos à conclusão que esta modalidade de ensino constituiu-se em um desafio para gestões educacionais ao longo dessa história. E que neste início de século vivemos as incertezas e perplexidades que este desafio nos proporciona.

4.2 A realidade da EJA e suas especificidades na SEEDUC-RJ

Ao analisarmos a realidade da EJA, concordamos com Arbache (2009), quando diz que, na atualidade, seu papel é conviver com as novas tecnologias, revolucionando os meios de comunicação, divulgando informações e procurando inserir os alun@s no mercado de trabalho, apesar de toda a complexidade que emerge deste último. O autor comenta que, simultaneamente, ainda temos índices significantes de analfabetismo e baixa escolaridade por parte da população. Portanto, este cenário nos parece ser o desafio a ser superado pela Educação de Jovens e Adultos nos dias atuais.

Haddad (2007; 2009) afirma que grande parte dos excluídos do sistema formal de ensino se depara com a necessidade de escolarização já como jovem ou

mesmo adulto. Porém, este ensino se distancia do olhar deste jovem ou adulto quando se utiliza de um processo infantilizado e inadequado. É proposta da EJA, contemplar aqueles que, por algum motivo, não tiveram oportunidade na idade própria ou a tiveram de forma insatisfatória, com a oportunidade educacional. Mas é necessário que se tenha um novo olhar.

Para Gadotti (2003), os programas de EJA ainda não superaram uma visão infantil da educação de adultos. É humilhante para um adulto ter que estudar como criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou.

Para o autor, é preciso uma metodologia apropriada, que não lhes negue o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura. É preciso respeitar o aluno, resgatar a importância da sua biografia. Os jovens e adultos alfabetizados já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à educação, negado. Não podem agora, ao retomar sua instrução, serem humilhados mais uma vez por uma metodologia que lhes seja inadequada.

Considerando o universo onde se insere a Educação de Jovens e Adultos no país, Gomes (2012) conclui que:

É esse modelo ineficiente de escola que garante os alunos para os cursos e programas de EJA. A verdadeira erradicação do analfabetismo só será possível quando a educação básica atingir os princípios de qualidade para todos e a EJA parece ter um grande desafio pela frente: perceber que a identidade da EJA deve-se diferenciar da escolarização regular, não somente pela especificidade etária de sua clientela, mas também pelas condições socioculturais desses indivíduos, onde ela passa a se configurar como oportunidade, possibilidade de exercício da cidadania, democratização de oportunidades e não como estudos compensatórios ou complementares (GOMES, 2012, p.26).

Antes de abordarmos a especificidade da Nova Educação de Jovens e Adultos e avançarmos no estudo desta modalidade de ensino, que se configura no campo de nossa pesquisa, é importante que se conheça um pouco da Educação para Jovens e Adultos que o Governo do estado do Rio de Janeiro vem ao longo dos últimos anos, oferecendo à população.

Não é pretensão deste estudo, buscar aprofundamentos neste segmento antes da implantação da nova modalidade, mas encontrar parâmetros que nos deem base para identificarmos as mudanças ocorridas e, assim, criarmos subsídios para

uma discussão acerca destas mudanças no ensino de jovens e adultos do referido estado.

Segundo a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), conforme o Censo Escolar de 2014, o estado do Rio de Janeiro apresenta mil, seiscentas e quarenta e seis escolas distribuídas por todo o seu território, das quais seiscentas e setenta possuem a Educação de Jovens e Adultos em alguma modalidade. A rede de Educação de Jovens e Adultos do estado do Rio de Janeiro oferece cursos presenciais em seiscentas e quatorze escolas e semipresenciais em cinquenta e seis.

Os cursos semipresenciais são oferecidos nos Centros de Estudos Supletivos (CES) e totalizam cinquenta e nove e os Núcleos Avançados dos Centros de Estudos Supletivos (NACES), totalizam sete, distribuídos pelo território do estado do Rio de Janeiro. Neles, os alun@s têm a oportunidade de concluir a Educação Básica, por intermédio da avaliação contínua, utilizando apostilas como recursos didáticos.

Existe ainda a opção pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), um instrumento de avaliação que mede as competências e habilidades desse público, residente no Brasil ou no exterior, em nível de conclusão dos ensinos Fundamental e Médio. O principal objetivo do ENCCEJA é avaliar as habilidades e competências básicas de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de acesso à escolaridade regular na idade apropriada.

Entretanto, vamos nos ater aos cursos presenciais, por serem estes similares ao curso de NEJA - Ensino Médio, o que nos dará base para parâmetros e comparações necessários para demonstrar as mudanças ocorridas nesta modalidade.

Os cursos presenciais acontecem nas Escolas Estaduais de Ensino Supletivo ou nos Colégios Estaduais e seguem a legislação vigente, conforme deliberação do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE-RJ), de número 285, de 26 de agosto de 2003, que dentre outras atribuições, prevê que os cursos de Educação para Jovens e Adultos autorizados pelo Órgão competente do Poder Público

Estadual não terão duração inferior a vinte e quatro meses, quando se tratar de ensino correspondente às quatro últimas séries do Ensino Fundamental, nem inferior a dezoito meses, quando em nível equivalente ao Ensino Médio e terão a carga horária mínima de mil e duzentas horas, quando equivalentes às quatro últimas séries do Ensino Fundamental ou mil e oitenta horas, se equivalentes ao Ensino Médio.

Ainda segundo o CEE-RJ, a organização curricular dos Cursos de Educação para Jovens e Adultos pode ser feita, a critério da instituição, sob a forma de fases, etapas, períodos ou módulos e desenvolvida de modo seriado, com associação ao formato do ensino regular e/ou de modo disciplinar, fundamentado na progressão por área ou componente curricular, tal como definido nas Diretrizes Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Quanto às avaliações e ao acompanhamento do processo ensino-aprendizagem e da progressão dos alun@s nos estudos devem ser contínuos e simultâneos ao desenvolvimento dos estudos e registrados nos arquivos da instituição, juntamente com os instrumentos de avaliação aplicados ao longo do processo e ao término de cada fase, período ou módulo.

As instituições certificarão os estudos completados, respeitando os limites de idade de quinze anos completos para a conclusão do Ensino Fundamental, ou dezoito anos, para os casos de conclusão do Ensino Médio, tal como o disposto no inciso 1º do artigo 38 da Lei Federal nº 9.394/96, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Assim, após fazermos uma breve análise documental dos cursos de EJA oferecidos pela SEEDUC-RJ no estado, percebemos que parecem estar em conformidade com as determinações que os regulamentam e de acordo com as especificidades de cada localidade.

4.3 A Implantação da NEJA - Ensino Médio

Não alheio às premissas que cercam o universo da EJA e diante do desafio de promover a reinserção de jovens e adultos sem ou com baixa escolaridade por meio da educação, no mundo do trabalho, com escolarização adequada, o estado

do Rio de Janeiro implementou no primeiro semestre de 2013, a Nova Política de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio, acenando com a possibilidade de consolidar uma escola de qualidade, conectada ao século XXI, com capacidade para qualificar os jovens e adultos para o mercado de trabalho, por intermédio das habilidades e competências. Para Ramos (2002), a noção de qualificação tem sido tensionada pelo conceito de competência culpabilizando o indivíduo.

O programa tem a proposta de estimular o desenvolvimento das habilidades do educando, reunindo no espaço escolar as condições propícias para conquista de sua autonomia e inserção nos diferentes espaços da vida social, por meio do exercício da cidadania plena, do trabalho, da participação comunitária e da atuação no cenário político.

Como parte da estratégia de implementação da Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA - Ensino Médio), o Governo do Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) firmou parceria com a Fundação CECIERJ. Como produto dessa parceria, dentre outras tantas medidas, elaborou-se o Manual de Orientações da Nova EJA.

O manual é de grande importância na implantação da NEJA - Ensino Médio por servir como referência para todo o curso, como veremos ao longo deste capítulo, quando buscaremos trazer a especificidade desta nova modalidade na rede estadual de ensino.

Segundo o Manual de Orientações (2013), a matriz de referência está alinhada a essa modalidade educacional (EJA), explicita estratégias de aprendizagens compatíveis com as mídias e exigências da atualidade e assegura na rede estadual de ensino a continuidade do percurso de escolaridade obrigatória, permitindo assim, que jovens e adultos, que por algum motivo estavam privados dos conhecimentos básicos, possam concluir em menor tempo esta etapa de ensino, com resultados de aprendizagem e qualidade adequados para a continuidade dos estudos.

Ainda conforme o manual, a proposta metodológica procura valorizar o cotidiano de cada aluno, que é visto como sujeito construtor de conhecimento, onde a própria experiência de vida adquirida na educação extraescolar é ponto de partida

e referencial permanente para outras aprendizagens e que nessa nova metodologia, há a promessa de confirmar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades.

O manual menciona que essa nova proposta conta com a participação dos atores - alun@s, professores (as), coordenadores(as)-pedagógicos, Diretorias Regionais, equipe gestora da SEEDUC-RJ e a parceria do CECIERJ e relata que para atingir seu principal objetivo, que é a construção de uma sociedade mais justa, mais desenvolvida, mais igualitária e humana, se utiliza de uma metodologia que seja capaz de despertar e desenvolver nos jovens e adultos, habilidades e competências exigidas na sociedade e no mundo do trabalho.

4.3.1 A Estrutura do Curso

Cabe esclarecer que, neste momento, vamos priorizar a descrição do curso, conforme documentos da SEEDUC-RJ. Entretanto, análises pontuais, de determinados itens constantes na estrutura do curso, serão necessárias para compreensão dos mesmos.

A fim de se alcançar os objetivos propostos para a modalidade NEJA - Ensino Médio fez-se necessária a implantação de algumas novas medidas e tecnologias. Dentre elas, segundo o Manual de Orientações da EJA, está a utilização dos Recursos Multimídia. Na execução da metodologia, o professor, a partir de uma formação presencial e continuada, quando necessário, terá que acessar por meio digital e via internet, alguns conteúdos.

Quanto à sua estrutura e seu funcionamento, o curso de NEJA - Ensino Médio será subdividido em módulos. Cada módulo terá duração correspondente a um semestre letivo, totalizando, para efeito de conclusão do ensino médio, em quatro semestres letivos ou dois anos. A carga horária diária de aulas, compreendida em turnos de quatro horas, será de quatro tempos de cinquenta minutos de aulas das disciplinas obrigatórias e cinquenta minutos para disciplinas optativas e dependência.

A formação dos professores da rede estadual de ensino que atuam, ou queiram atuar, nesta modalidade, se dá por meio do curso de Formação Continuada, oferecido

pela SEEDUC-RJ em parceria com a Fundação CECIERJ e está correlacionada com o cotidiano da sala de aula, percorrendo o conteúdo expresso no material didático do estudante, fomentando a criação de novas práticas pedagógicas pelos professores, bem como a experimentação opcional das mesmas, definidas no material impresso e multimeios do professor e na questão da avaliação do aluno. Neste curso, em seus encontros presenciais, o professor recebe orientações de uso e as mídias com o conteúdo da equipe do CECIERJ. Aos professores participantes caberá conhecer a proposta e comprometer-se com os resultados.

O Curso de Formação Continuada prevê a capacitação com atividades presenciais de oito horas bimestrais, obrigatórias, que acontecerão em escolas polos, da Rede Estadual, atividades à distância, avaliadas, com objetivo formativo, certificação aos concluintes do curso e bolsa auxílio para o professor cursista, regulamentada pela resolução SEEDUC-RJ N°5043, de 19 de fevereiro de 2014.

O Manual de Orientações da NEJA - Ensino Médio se refere também às questões acadêmicas e pedagógicas pertinentes ao curso, no que diz respeito à avaliação e notas. As orientações constantes no manual demonstram o que se pretende com essa nova proposta de ensino.

Portanto, como menciona o manual, para efeito de aprovação o aluno deve obter no semestre, em cada disciplina, no mínimo, dez pontos. O professor, em consonância com a Portaria SEEDUC-RJ n° 419/2013, deverá utilizar, no mínimo, três instrumentos de avaliação. Também faz parte da proposta que o professor identifique os estudantes que apresentem dificuldade no desenvolvimento de atividades propostas e desenvolva ao longo do processo, novas oportunidades de aprendizagem, bem como estabelecer nas atividades em grupo, a prática da monitoria, na qual os estudantes com melhor desempenho apoiam os estudantes com baixo desempenho.

Outra disposição explicitada no documento é a necessidade de articular os projetos desenvolvidos pela turma ao Projeto Político Pedagógico, assim como as culminâncias pedagógicas previstas na unidade escolar. Essas ações também são incumbências do professor.

A progressão parcial, com dependência em até duas disciplinas, por módulo, oferecida imediatamente no período subsequente à reprovação do aluno, deverá ser promovida por meio de plano de trabalho e estudos com o auxílio e orientação do professor responsável pelo acompanhamento, monitoramento e avaliação processual dos alun@s envolvidos nesse processo.

As temáticas transdisciplinares devem ser incorporadas de modo a atender as mudanças de comportamento da humanidade das últimas décadas. Assim, educação ambiental, convivência na diversidade étnico-cultural, orientação sexual, formação de hábitos saudáveis, comunidades sustentáveis, serão inseridas enquanto atividades pedagógicas complementares.

No que diz respeito à Matriz Curricular da NEJA - Ensino Médio, o manual aponta para a elaboração de uma nova matriz para o programa, que seja adequada às condições do mesmo.

Neste momento, é importante ressaltar que, com a adaptação da matriz curricular como medida para implantação da nova modalidade de ensino, ocorreram mudanças que vieram impactar diretamente algumas disciplinas constantes na matriz curricular do referido curso. Assim, por meio da experiência adquirida nos últimos seis anos de prática docente na SEEDUC-RJ, ministrando aulas de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos, na Escola Estadual Fagundes Varela, localizada no município de Rio Claro-RJ, pudemos vivenciar essas mudanças e o impacto causado na disciplina, com a diminuição do número de aulas e conteúdo a ser ministrado em tempo inferior ao que era anteriormente praticado, em detrimento de outras disciplinas, que tiveram sua carga horária aumentada.

Buscando o entendimento acerca do critério utilizado para a seleção das disciplinas escolares que compõem a matriz curricular da nova modalidade de educação de jovens e adultos, proposta pela SEEDUC-RJ para o estado do Rio de Janeiro, deparamo-nos com autores que corroboraram com a percepção sobre tal medida.

Para Oliveira (2007), mesmo que as disciplinas escolares derivem das disciplinas científicas, e que pareça haver um critério científico na sua seleção, observa-se que, na realidade, obedece a um critério baseado no juízo de valor. Isto se torna perceptível quando algumas matérias são vistas como disciplinas escolares

por atenderem ao critério de cientificidade, enquanto outros saberes, por não atenderem tal critério, ficam invisibilizados.

Portanto, essa premissa parece aproximar-se do que a autora define como uma abordagem formal dos currículos, quando diz que:

Existe, ainda, uma predominância dessa abordagem formalista dos currículos, que se situa numa tendência geral do pensamento dominante nas sociedades ditas ocidentais: a da superioridade do saber teórico sobre o prático, dos saberes dos experts sobre os saberes daqueles que vivenciam as situações, do trabalho intelectual sobre o trabalho manual. Esta tendência, desenvolvida a partir do renascimento e do pensamento cartesiano e tornada inequivocamente hegemônica com o advento do positivismo a partir do século XIX, tem servido aos propósitos de legitimação dos mecanismos de dominação social e política das populações subalternizadas pelas elites sociais (OLIVEIRA, 2007, p.92).

Para uma melhor compreensão deste fato, faz-se necessária a visualização da Matriz da NEJA – Ensino Médio, que também pode ser encontrada no Manual de Orientações. Note-se a predominância de algumas disciplinas em detrimento de outras, no que diz respeito à quantidade de aulas ministradas durante o curso.

Quadro 1 - Matriz da (Nova) EJA – Ensino Médio

| Módulo Nome Semana Total | | | |
|---|----------------------------------|---|----|
| Módulo I | Língua Portuguesa/Literatura I | 4 | 80 |
| Módulo I | Matemática I | 4 | 80 |
| Módulo I | História I | 4 | 80 |
| Módulo I | Geografia I | 4 | 80 |
| Módulo I | Filosofia I | 2 | 40 |
| Módulo I | Sociologia I | 2 | 40 |
| Carga horária total do módulo I 400 | | | |
| Módulo II | Língua Portuguesa/Literatura II | 4 | 80 |
| Módulo II | Matemática II | 4 | 80 |
| Módulo II | Física I | 4 | 80 |
| Módulo I | Química I | 4 | 80 |
| Módulo I | Biologia I | 4 | 80 |
| Carga horária total do módulo II 400 | | | |
| Módulo III | Língua Portuguesa/Literatura III | 4 | 80 |
| Módulo III | Matemática III | 4 | 80 |
| Módulo III | História II | 3 | 60 |
| Módulo III | Geografia II | 3 | 60 |
| Módulo III | Filosofia II | 2 | 40 |
| Módulo III | Sociologia II | 2 | 40 |
| Módulo III | Educação Física | 2 | 40 |
| Carga horária total do módulo III 400 | | | |
| MóduloIV | Língua Portuguesa/Literatura IV | 4 | 80 |
| MóduloIV | Matemática IV | 3 | 60 |
| MóduloIV | Física II | 3 | 60 |
| MóduloIV | Química II | 3 | 60 |
| MóduloIV | Biologia II | 3 | 60 |
| MóduloIV | Língua Estrangeira | 2 | 40 |
| MóduloIV | Artes | 2 | 40 |
| Carga horária total do módulo IV 400 | | | |
| A disciplina optativa Ensino Religioso será oferecida em todos os módulos e a disciplina Língua Estrangeira optativa será oferecida no terceiro módulo. | | | |

No que se refere à Educação Física, a diminuição do número de aulas se deu da seguinte maneira: a disciplina, que era ministrada nos três módulos semestrais da EJA, totalizando cento e vinte aulas, passou a ser ministrada em apenas um módulo semestral na NEJA – Ensino Médio, o módulo três, e dessa forma, totalizar quarenta aulas para todo o curso.

Tal fato encontra-se ao que Santos (2007) define como hegemonia do conhecimento científico sobre outro tipo de conhecimento. Para o autor, a injustiça social global está associada à injustiça social cognitiva. E é exatamente na escola, local onde os praticantes do cotidiano tem a oportunidade maior de cruzar seus saberes, que a hegemonia do conhecimento científico sobre qualquer outro conhecimento se concretiza, simbolizada pela discriminação de disciplinas tidas

como de pouca importância em detrimento das disciplinas de caráter científico, também constantes na proposta curricular da escola.

Conseqüentemente, o conteúdo a ser ministrado foi sintetizado, para adequar-se à nova carga horária. Mas sobre essa questão, falaremos posteriormente ao discutirmos o currículo da disciplina, de forma mais específica.

Como forma de acompanhamento e avaliação do curso, ainda conforme o Manual de Orientações, estão previstos alguns indicadores de desempenho e do processo de implementação, como a taxa de abandono por módulo e a taxa de conclusão. Outros indicadores são o desempenho do aluno na Avaliação Diagnóstica e o desempenho do aluno em Avaliação Final.

Assim, embasado no Manual de Orientações, configura-se o curso da Nova Educação de Jovens e Adultos - Ensino Médio, oferecido pela SEEDUC do estado do Rio de Janeiro, em escolas da rede estadual de ensino.

4.4 A Educação Física na nova educação de jovens e adultos

Neste momento, vamos nos deter na discussão que trata da Educação Física e sua inserção no referido curso, percebendo a sua articulação com os documentos e estrutura do curso da NEJA - Ensino Médio.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96 ocasionou vários efeitos no sistema de ensino brasileiro. Dentre eles, diversas reformas curriculares, tanto no âmbito do ensino superior, quanto no da Educação Básica, nas diversas redes públicas e particulares de ensino, visando adequar o ensino às pressões sociais e às demandas históricas (NUNES; RUBIO, 2008). Assim, a responsabilidade sobre o ensino médio passaria, prioritariamente, para os estados, conforme inciso VI do Art. 10 e caberia aos governos estaduais a elaboração de políticas que favorecessem este segmento.

Para Barros Pereira e Oliveira (2014), a preocupação, mais que justificada, de livrar o rico e culto estado do Rio de Janeiro de uma posição vexatória – vigésimo sexto (penúltimo) colocado no ranking do IDEB 2009/2010 - provocou na rede pública estadual um número grande de mudanças.

Assim, segundo Cupolillo e Copolillo (2013), no ano de 2011, o estado do Rio de Janeiro, buscou implementar ações imediatas e de longo prazo em diferentes frentes, que pudessem promover melhorias na Educação Básica. Dentre as diversas frentes que se mostravam deficitárias, o currículo apareceu como importante elemento a ser enfatizado, uma vez que a rede estadual não dispunha de um documento curricular oficial para todas as disciplinas escolares.

Dessa forma, as autoras mencionam que a SEEDUC-RJ optou pela construção de um currículo pautado nas habilidades e competências. Essa determinação parece basear-se em Garcia (2005), quando diz que:

As diretrizes curriculares nacionais, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) dos diferentes níveis de ensino e uma série de outros documentos oficiais referentes à educação no Brasil têm colocado - em consonância com uma tendência mundial - a necessidade de centrar o ensino e aprendizagem no desenvolvimento de competências e habilidades por parte do aluno, em lugar de centrá-lo no conteúdo conceitual. Isso implica em uma mudança não pequena por parte da escola, que sem dúvida tem que ser preparada para ela (GARCIA, 2005, p.2).

Tal proposta seria apresentada às escolas da rede estadual, objetivando a organização das ações, dos conteúdos, das metodologias e das avaliações praticadas pelos docentes, dando a eles subsídios para a construção de seus planejamentos pedagógicos.

É importante frisar que para realizar essa ação, a SEEDUC-RJ buscou parceria com as universidades públicas do estado, para que essas disponibilizassem professores de cada disciplina para coordenarem o processo de elaboração dos currículos das disciplinas escolares. A equipe responsável pela elaboração do Currículo Mínimo (CM) seria constituída, no caso da Educação Física, por dois professores universitários e por sete professores da rede estadual de ensino.

Após analisarmos a dinâmica inicial proposta para a elaboração do currículo mínimo, concluímos que esta parece aproximar-se daquilo que Oliveira (2001) ressalta:

Pensar no desenvolvimento das alternativas de organização curricular envolve, portanto, discussões, efetivamente coletivas, a respeito dos mecanismos e práticas curriculares já em curso nas classes, reorganizando-as de modo mais explícito, entendendo-as como constituídas não apenas

pelas propostas de conteúdo a ensinar, mas também por todos os demais aspectos da realidade escolar (OLIVEIRA, 2001, p. 240- 241).

Posteriormente, para compor a equipe da área de Educação Física, foram selecionados a partir de chamada pública, para o trabalho junto com dois professores universitários, professores da rede estadual procedentes de diferentes regiões do estado, uma vez que o Rio de Janeiro, mesmo que territorialmente seja considerado um estado pequeno, possui aspectos culturais, sociais e econômicos bastante distintos entre suas regiões. Assim, a procedência diversificada dos professores permitiu uma visão mais abrangente das diferentes realidades encontradas no estado (CUPOLILLO; COPOLILLO, 2013).

Porém, ao nos depararmos com os dados da entrevista realizada, percebemos que os docentes não foram efetivamente informados da possibilidade de compor a referida equipe. Conforme dados da entrevista realizada com nove docentes de Educação Física que atuaram na NEJA – Ensino Médio, em escolas estaduais dos municípios Volta Redonda e Barra Mansa, a divulgação das chamadas públicas para a composição do grupo de professores responsáveis pela elaboração do CM aconteceu de forma inadequada, impossibilitando ou inviabilizando a participação efetiva do coletivo de professores no processo de elaboração do material explicitado.

As entrevistas revelam que dentre os nove professores investigados, sete docentes relataram não saber da possibilidade de participação no edital da Fundação CECIERJ em que permitiria a elaboração do CM para a SEEDUC-RJ e um docente relatou que ficou sabendo em data posterior ao prazo do edital, portanto, sem a possibilidade de participação. Apenas um docente afirmou saber da possibilidade de participação.

Ao apresentar os dados supracitados, buscamos evidências das práticas socioculturais na elaboração do CM, tais como o diálogo entre os aspectos teóricos (CUPOLILLO; COPOLILLO, 2013) e empíricos (documental e entrevistas) que revelam questões singulares do referido currículo. Segundo Duarte (2009, p. 14), “a ‘triangulação’ não se cinge unicamente à seriedade e à validade, mas permite um retrato mais completo e holístico do fenômeno em estudo”.

Assim, podemos questionar se a política de democratização utilizada pela SEEDUC-RJ, para a composição da equipe, de fato permitiu a participação efetiva dos docentes em sua configuração. De que região eram os docentes escolhidos? Até que ponto estes docentes representavam as quinze Diretorias Regionais Administrativas e Pedagógicas do estado do Rio de Janeiro²? O que procuramos ressaltar é que se são quinze regionais, com suas especificidades, como apenas sete docentes teriam capacidade para representá-las.

Para Oliveira (2008) a democratização das práticas sociais requer a socialização dos saberes, sendo esta a condição para a democratização das subjetividades e para a respeitabilidade social. De modo mais específico, a autora considera que a democratização dos saberes não requer apenas democratizar o acesso, mas “a democratização das relações entre os diversos saberes numa perspectiva de revalorização social dos saberes chamados ‘não formais’, ‘cotidianos’ ou do ‘senso comum’” (OLIVEIRA, 2008, p. 128).

Neste sentido, percebemos a contradição da estratégia da SEEDUC-RJ/CECERJ na composição da equipe de Educação Física, ao não contemplar, pelo menos quantitativamente, o número de regionais existentes no estado.

Cupolillo e Copolillo (2013) relatam ainda, que a dinâmica proposta pela SEEDUC-RJ para a elaboração do currículo cumpria fases específicas para cada disciplina e fases interdisciplinares, onde as equipes das diferentes áreas encontravam-se para debaterem possíveis interfaces de suas propostas curriculares. Essas reuniões interdisciplinares tiveram o propósito de tentar conceber um currículo menos amalgamado nas perspectivas tradicionais das teorias curriculares.

Embora o grupo de docentes de Educação Física e em decorrência as outras equipes constituídas a partir de outras disciplinas, buscassem romper com a lógica tradicional, percebemos que a determinação da SEEDUC-RJ, para que todas as equipes utilizassem a terminologia do CM, da noção de competências e da bimestralização dos conteúdos, promovia permanências vinculadas a conceitos historicamente construídos (qualificação, competências e habilidades) que moviam a EJA em direção a um modelo de currículo padronizado.

² Dados retirados do site da SEEDUC-RJ. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=375402>>.

Assim, diante da controvérsia que se apresentou entre a demanda do grupo de docentes que teria como ideal a construção de um currículo singular para a SEEDUC-RJ e as determinações impostas pela SEEDUC-RJ, nos deparamos com a complexidade que envolve o cotidiano da escola pública.

Em entrevista que nos foi concedida em dezembro de 2015, a professora articuladora do CECIERJ, responsável pela coordenação do grupo de docentes de Educação Física, menciona que houve muitas tentativas para burlar (CERTEAU, 2011) tais determinações. A professora articuladora relata que os docentes estavam cientes de que dentro de uma parceria para elaboração de uma política pública haveria ganhos e perdas.

Nos excertos a seguir a docente menciona o que o grupo considerou “perda” ou “ganho” nesse processo de elaboração do currículo.

Dentre essas **perdas, a primeira foi o nome...** Uma terminologia totalmente ultrapassada, que traz consigo um significado muito negativo. Em uma reunião com a SEEDUC-RJ, nós apontamos para o fato de que o Conselho Nacional de Educação não usava mais essa terminologia, mas, mesmo assim, permaneceu. A **segunda foi “competências e habilidades”**. Porém essa foi considerada uma perda menor, pois, apesar da exigência, não nos deram a definição do que significava para eles.[...] Assim, com os termos ressignificados, consideramos não ser ainda o ideal, mas uma perda menor. A **terceira perda** foi considerada por nós como a pior. Buscamos ao máximo **não bimestralizar** o currículo, por entendermos que isso **pareceria um documento muito mais impositivo que orientador**. Tentamos até o último momento, mas não obtivemos êxito, sabendo de todas **as perdas que a bimestralização poderia significar** (Entrevista com a articuladora do CECIERJ – RJ, dezembro de 2015).

Fica evidente na fala da professora articuladora que a denominação Currículo Mínimo, o uso da noção de habilidades e competências e a bimestralização, emergem de uma imposição da SEEDUC-RJ, o que nos permite perceber que havia por parte da instituição iniciativas que apontavam a intencionalidade de padronizar o referido documento e em decorrência as ações dos docentes.

É relevante mencionar que percebemos as relações de poder estabelecidas entre o grupo de docentes que elaborou o documento e a SEEDUC-RJ, em decorrência, a tentativa de estabelecimento de um documento que permitisse maior autonomia aos professores da rede pública, no entanto prevaleceu determinação institucional.

Cupolillo e Copolillo (2013) mencionam, ainda, duas importantes atividades presentes na dinâmica proposta pela SEEDUC-RJ: as consultas públicas, presencial e *on line*. Essas atividades aconteceram após a elaboração de uma primeira versão do documento.

Inicialmente, na consulta *on line*, a SEEDUC disponibilizou uma ferramenta virtual na qual os professores da rede podiam acessar a primeira versão do documento e postar propostas, críticas e sugestões. Após essa primeira consulta, foram agendadas duas outras consultas presenciais, em que a equipe teve a oportunidade de colocar em debate a versão já reformulada a partir da consulta virtual.

As autoras ainda consideram que essas consultas seriam de grande valia, pois permitiriam o debate com as diferentes propostas de Educação Física escolar, bem como com a diversidade social, cultural e econômica das regiões mais longínquas do estado, oferecendo subsídios para que o documento fosse repensado e reformulado, em partes consideradas inadequadas pelo grupo que participou da consulta.

Considerando as noções de Santos (2007) nos parece que tal consulta procurava ampliar as diversas concepções de mundo e compreensão da realidade social onde o componente curricular ora discutido está imerso, no entanto o resultado final não nos pareceu tão significativo quanto a proposta.

Ocorre que, nos parece que o resultado final dos debates advindos das consultas públicas não foi devidamente aproveitado na elaboração do CM implantado na rede estadual. Este fato se evidencia quando Cupolillo e Copolillo (2013) apresentam uma situação de descontentamento por parte da equipe responsável pela elaboração do currículo, ao final do processo de confecção.

Contudo, não podemos nos omitir e necessitamos afirmar que esse documento ainda precisa ser mais e melhor trabalhado junto aos professores(as) da rede estadual, no sentido de **deixá-los falar, criticar e apontar onde o que foi pensado e as realidades dos seus cotidianos de trabalho se aproximam e/ou se afastam, dando-lhes total autonomia e respeitando as suas capacidades de transformar e modificar quando necessário**, por exemplo, a organização dos eixos norteadores de cada bimestre. Dizemos isso, sem medo, pois desde o início enfatizamos, que a **diversidade da nossa rede, as especificidades de cada contexto escolar e a autonomia docente devem ser respeitadas e consideradas**

na execução da proposta que consideramos potente para nortear a concepção de uma Educação Física crítica, mas, **totalmente impotente para aprisioná-la a um único modelo** para ser meramente executado (CUPOLILLO E COPOLILLO, 2013, p.13).

Assim, após analisarmos o relato das autoras sobre o processo de reestruturação curricular, percebemos que a equipe de Educação Física considerou que o documento dito como final pela SEEDUC-RJ precisa, ainda, de uma maior e mais efetiva participação dos docentes da disciplina.

Quando buscamos o entendimento de tal premissa no resultado da pesquisa realizada com os docentes que atuaram com a NEJA - Ensino Médio nos municípios de Volta Redonda e Barra Mansa, pudemos notar que este justifica o descontentamento das autoras com o fato de os docentes da rede estadual não terem participação efetiva na construção do currículo para a Educação Física, uma vez que oito docentes, dos nove entrevistados, afirmam não terem participado das consultas públicas disponibilizadas para que os professores postassem propostas, críticas e sugestões acerca do referido documento.

Entendemos que a efetiva participação dos docentes na elaboração da proposta curricular teria relação direta com a divulgação deste processo. Ao serem indagados sobre a divulgação da proposta e a possibilidade de participação no processo, somente um docente a considerou bem divulgada. Um docente acredita que tenha sido bem divulgada e outro a considera regular. Entretanto, cinco docentes entrevistados consideraram que a divulgação da proposta não foi eficiente ou usou termo similar para descrever essa ação. Apenas um docente não teve condições de opinar. Esses dados podem ser encontrados nos excertos da pesquisa:

Doc. 1 - Considero que foi **bem divulgada** porque muitos colegas sabiam - grifos do autor.

Doc. 2 - **Não tenho condições de avaliar**, pois não fazia parte da SEEDUC na época – grifos do autor.

Doc. 3 - Considero **deficiente e ineficiente**. A prova é que não houve divulgação. A verdade é que não houve interesse, por parte do estado, para que os professores participassem – grifos do autor.

Doc. 4 - A divulgação **não foi eficiente** por motivos diversos, mas estava disponível para todos os docentes no site da SEEDUC – grifos do autor.

Doc. 5 - Acredito que tenha sido **bem divulgada**, porque outros colegas participaram e eu vi no site a chamada para os professores. Só que o prazo para participar tinha acabado – grifos do autor.

Doc. 6 - Considero **regular**, pelo que conversei com docentes da rede e pelo que li no site da SEEDUC – grifos do autor.

Doc. 7 - Considero a **divulgação fraca**. Agora o site está melhor, mas naquele momento era ruim. O fato de ter sido em janeiro também dificultou, pois estou de férias e não entro no site. Não acredito que a SEEDUC quisesse que participássemos. Se quisesse, nos enviaria por e-mail, e-mail particular... – grifos do autor.

Doc. 8 - A divulgação foi **lamentável, ineficiente**. Eu nem sabia da que estava sendo elaborado um currículo para a rede estadual – grifos do autor.

Doc. 9 - Comparando com a divulgação da elaboração da Base Nacional Comum, que considero muito boa, acredito que tenha sido **insuficiente**, uma vez que não tomei conhecimento. Poderia ter atingido um número maior de professores. Poderia, como agora com a BNC, dar chance pra todos participarem, independente da distância, de modo on line. Mas com o CM isso aconteceu de **forma velada** – grifos do autor.

Conforme podemos visualizar, os dados da pesquisa apresentam pistas da complexidade do cotidiano escolar, pois a contradição nas narrativas dos docentes nos permite compreender que se por um lado alguns professores consideraram a divulgação ineficiente (docs. 3, 4, 7, 8 e 9), por outro lado alguns docentes mencionaram que houve uma divulgação significativa (docs. 1, 5 e 7). Portanto, cabe perguntar, qual a razão da baixa participação de tais docentes na elaboração da proposta curricular?

Um indício para a resposta de tal pergunta emerge da discussão realizada por Barros Pereira e Oliveira (2014), ao mencionarem o Currículo Mínimo de modo mais amplo. Para os autores, a resposta para tal pergunta talvez não seja a mais importante, pois o fato é que o estado não teve a capacidade de mobilizar os docentes:

mesmo considerando a dificuldade dos professores da rede em participar de atividades como essa, em nossa interpretação, **a circunstância como um todo foi incapaz de mobilizar as pessoas**. A perspectiva de tomar parte em mecanismos restritos e proforma de participação sobre um tema de grande relevância já definido, **imposto de cima para baixo, não empolgou. O prato feito não apeteceu!** Assim, apesar das solicitações e convocações à participação, percebemos que, em nenhum momento, fez parte da política do CM a inclusão da comunidade escolar, de suas características mediante a construção participativa do PPP ou outra maneira

coletiva de se fazer representada na política (BARROS PEREIRA E OLIVEIRA, 2014 p.1680) – grifos do autor.

Dessa forma, sem ser devidamente discutido e sem a efetiva participação dos professores em sua elaboração, o CM elaborado pela SEEDUC-RJ se caracterizou por ser “mais uma prática de governo em que o estado, com sua ação onipotente verticaliza sua políticas de currículo e reserva às escolas apenas o papel subordinado de implementação” (LOPES, 2006, p.35).

Outro fato que queremos nos reportar é quanto à disponibilização da ferramenta que possibilitava o acesso dos professores da rede estadual ao processo de elaboração do currículo pela SEEDUC. Conforme Cupolillo e Copolillo (2013), já citado anteriormente, essas consultas *on line* seriam de grande valia. Uma plataforma *moodle* disponibilizada no *site* da SEEDUC-RJ seria o canal de participação dos docentes, numa ação denominada “chamada pública”.

Ocorre que, para que a participação dos docentes acontecesse de forma efetiva nas chamadas públicas, seria necessário acesso à internet e computadores disponíveis nas escolas. Ao investigarmos junto aos docentes, se as escolas em que lecionavam apresentavam tais requisitos, constatamos que somente dois entrevistados responderam que tinham acesso satisfatório. Outros dois disseram que o acesso era precário, enquanto um docente afirmou que a escola possuía acesso, mas não foi disponibilizado. Dois docentes relataram que a escola não possuía acesso e outros dois não tiveram condições de responder, pois ainda não faziam parte do quadro de professores da SEEDUC-RJ naquele momento. As narrativas a seguir visibilizam fragmentos encontrados na pesquisa:

Doc. 1 - Sim. Os computadores com acesso a internet estavam disponíveis.

Doc. 2 - Também não posso responder por não fazer parte da SEEDUC no momento.

Doc. 3 - A escola até possui, **mas não disponibilizou e não proporcionou condições** para que tivesse acesso. A direção da escola dificultava, ao máximo, a participação dos professores em qualquer atividade que não fosse “dar aulas” – grifos do autor.

Doc. 4 - As **condições eram precárias**, pois o material disponível não oferecia boas condições de acesso e a escola não realizou um movimento para que os docentes pudessem participar – grifos do autor.

Doc. 5 - Acredito que sim. A escola tinha computadores e a direção nunca se opôs quando queríamos usar.

Doc. 6 - Não tenho como responder, pois não estava na escola no momento das consultas.

Doc. 7 - O acesso era precário, mas estava disponível para os docentes. A maioria das vezes a internet não funcionava, mas estava disponível para os docentes. Além disso, a maioria de nós, professores, estamos caminhando no aprendizado da internet, da plataforma. Não sabíamos nem mexer na internet. Muitos professores não dominavam a tecnologia. Acho que a SEEDUC não tinha o interesse na participação dos professores, até porque, depois que tive acesso e participei de outras coisas no site, nunca tive retorno. A oportunidade de participação é reduzida. Nossa participação não é interessante – grifos do autor.

Doc. 8 - Não tinha acesso, pois não tinha condições – grifos do autor.

Doc. 9 - Não. Desde 2011 tenho passado por diversas escolas e em **nenhuma delas tinha condições de acesso à internet**, ou estava com o wi-fi disponível dentro da escola e a dificuldade é muito grande – grifos do autor.

Diante da análise dos dados obtidos por meio da pesquisa com os docentes, podemos perceber que a maioria das escolas não apresentava condições satisfatórias para que os docentes participassem das consultas públicas em seu local de trabalho. Assim, cabe questionar: seria uma prioridade da SEEDUC-RJ que a participação dos docentes da rede estadual de ensino fosse efetiva, ao ponto de interferir na elaboração do documento que seria implantado em suas escolas?

Na tentativa de buscar resposta para tal questionamento, abordamos o referido assunto em entrevista realizada com a professora articuladora responsável pela equipe de Educação Física. Para a professora, a plataforma *moodle* aberta no *site* da SEEDUC-RJ, assim como o *e-mail* disponibilizado para a participação dos professores da rede estadual indicam que a secretaria tinha interesse na participação dos docentes nesse processo, mas não tem como afirmar se tal participação foi tratada como prioridade. A narrativa a seguir, retirada do excerto da entrevista com a professora, nos possibilita visualizar tal afirmação:

Nós não somos da rede estadual... **Acreditamos que sim**, pois a plataforma estava aberta, recebemos muitas contribuições também por *e-mail*, ou pelo *e-mail* da SEEDUC, que foram, todas, respondidas. Mas não temos como dizer se essas contribuições foram significativas ou se os professores tiveram acesso, pois está além daquilo que podíamos fazer. Não tivemos acesso à possibilidade de divulgar. Nós fizemos uma divulgação entre nossos ex-alunos, mas é um quantitativo bem menor que a

quantidade de professores da rede. Mas confiamos que a SEEDUC estivesse fazendo uma boa divulgação tanto no momento *on line* quanto no presencial. **Não posso dizer que houve prioridade nem que não houve**, pois não tive acesso a tais informações. O que posso dizer é que tudo que recebemos dos professores foi lido, respondido e incorporado, à medida do possível... (Entrevista com a articuladora do CECIERJ – RJ, dezembro de 2015) – grifos do autor.

Dessa forma, entendemos que a professora, ao mencionar que “acredita que sim”, nos dá indícios (GINZBURG, 1984) para uma interpretação, e nos leva a entender que a secretaria tinha interesse na participação docente durante o processo de elaboração da proposta curricular.

Neste sentido, Barros Pereira e Oliveira (2014) mencionam que, em momento algum, ao longo do processo de estruturação do CM, a participação da comunidade escolar foi concretamente estimulada, orientada e prevista pela SEEDUC-RJ. Antes, nenhum espaço viável foi criado para isso. Não houve espaço de planejamento coletivo. Para os autores, a participação não é algo que caiba no modelo de gestão escolar adotado pela SEEDUC-RJ.

Segundo os autores,

A implantação do Currículo Mínimo na rede estadual teve uma recepção bastante controversa e em alguns casos até mesmo hostil. Contestado por segmentos tão amplos quanto os que o aprovam, provocou grande comoção entre os professores, que se dividiram entre aqueles que entendem que devem cumpri-lo ou não, quanto ao seu caráter benéfico ou nocivo ao ensino, se ele de fato assegurava ou violava direitos, se feria ou não a autonomia do professor e da escola (BARROS PEREIRA E OLIVEIRA, 2014, p.1674).

Conforme Cupolillo e Copolillo (2013) a construção do currículo fazia parte de um processo de elaboração de uma política pública de governo e já se apresentava com algumas propostas e definições determinadas. Dentre elas, a utilização dos termos “Competências e Habilidades”, “Bimestralização do Conteúdo” e “Currículo Mínimo”, para intitular o currículo que seria elaborado e utilizado nas escolas da rede estadual.

Outro aspecto relevante a ressaltar, e que as docentes responsáveis pelo processo de elaboração do CM ressaltam, é que para iniciar o processo de elaboração do referido documento, longas discussões foram realizadas acerca de concepções teóricas sobre currículo.

As docentes mencionam que um vasto material teórico foi disponibilizado para reflexões das equipes disciplinares na ferramenta virtual, a plataforma moodle, sobre currículo, competências e habilidades e sobre a disciplina específica de cada equipe. Os autores de referência foram Ferraço (1999 e 2005), Esteban (2003), Alves, Macedo, Oliveira e Manhães (2002), Moreira e Silva (1995) e Giroux (1998).

Os debates sobre currículo complementaram a ação metodológica para a construção do Currículo Mínimo. Estes aconteceram a partir das reflexões coletivas do grupo selecionado para elaboração da proposta e, da teorização das contribuições dos referidos autores que vêm pensando o modo como o currículo é produzido cotidianamente nos múltiplos espaços escolares.

O que queremos enfatizar nesse momento é que, mesmo considerando a participação do grupo de docentes responsáveis pela elaboração do CM nos debates e reflexões sobre a proposta curricular (CUPOLILLO; COPOLILLO, 2013), o coletivo de docentes da rede parece entender que a SEEDUC-RJ, ao elaborar uma proposta curricular para todas as escolas da rede estadual, sem a efetiva participação dos *praticantespensantes* - entenda-se docentes e discentes - o fez de maneira verticalizada (BARROS PEREIRA; OLIVEIRA, 2014), e não possibilitando que o processo de elaboração contribuísse efetivamente, para uma concepção emancipatória no campo da educação e do currículo.

Para Oliveira (2014), aquilo que tradicionalmente é entendido como criação curricular, é tão somente o processo oficial de elaboração de um documento formal, a ser posteriormente implementado nas escolas. Historicamente, a mais tradicional e utilizada forma de se entender um currículo é aquela que o percebe como o conjunto dos conteúdos programáticos estabelecidos para as disciplinas e séries escolares. Trata-se de uma visão que, embora presente ainda nos dias de hoje, é precária do ponto de vista das práticas curriculares.

Entretanto, para ir além de apenas prescrever uma proposta de um currículo formal, ou seja, prescritivo, linear e descontextualizado das múltiplas realidades socioculturais presentes nas diversas escolas da rede estadual (CUPOLILLO; COPOLILLO, 2013), a equipe da área de Educação Física baseou-se em concepções emancipatórias do currículo, apoiando-se em Ferraço (2009), quando

afirma que é imprescindível pensar e teorizar sobre currículo não apenas a partir da perspectiva da prescrição, mas, sobretudo, a partir do que é de fato realizado nas salas de aula, daí a necessidade de que os docentes participassem.

Dessa forma, a proposta curricular para a Educação Física articulou-se com Silva (2002), ao dizer que o currículo não pode ser somente um espaço de transmissão de conhecimentos. Deve ser envolvido no que somos e no que nos tornamos. Neste sentido, a compreensão de currículo não pode se ater a grades ou listagens. É algo mais complexo, construtor de sentidos e significados.

Um aspecto relevante a ser mencionado, é que apesar da SEEDUC-RJ estabelecer o uso da terminologia “habilidades e competências”, para ser utilizada como parâmetros para o documento final, o grupo de docentes responsáveis pela construção do CM para Educação Física buscou construir uma noção a partir das discussões de Sacristán (2011).

Para o autor, os termos competências e habilidades surgem como uma resposta pedagógica às demandas provenientes do mundo do trabalho, embora pareçam alternativas curriculares e pedagógicas progressistas, pois se utilizam da crítica feroz ao modelo educativo tradicional e conteudista.

Segundo Sacristán (2011), aparecem como capacidades imediatas a serem desenvolvidas pela educação formal, visando atender às necessidades educativas e profissionais do mundo produtivo, com forte viés utilitarista e funcional. Nesse sentido, lidam com o conhecimento como forma de capacitação, contrário à educação academicista e crítica.

De forma similar, Santomé (2011) aponta para as contradições dos termos. Entende que são polissêmicos, e estejam ligados à tecnoburocracia, cujo diagnóstico acerca dos problemas dos sistemas de ensino consideram apenas as grandes avaliações nacionais e internacionais, descartando efetivamente as realidades dos professores e de suas salas de aula. Cabe ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na década de 1990, tiveram como centralidade a referida ótica, pois estava pautado no pensamento neoliberal.

Sabedores das contradições dos termos e conscientes da limitação imposta pela determinação da SEEDUC-RJ em utilizá-los como parâmetros para a elaboração do documento final (CUPOLILLO; COPOLILLO, 2013), os professores que compunham a equipe da Educação Física identificaram a necessidade de se construir um sentido próprio para os termos que fundamentasse a elaboração do CMEF.

Assim, conforme relato das autoras, o grupo buscava outra possibilidade, por intermédio de um viés crítico que permitisse olhar a realidade para nela intervir.

Cupolillo e Copolillo (2013) reiteram que embora as origens e perspectivas filosóficas dos termos apontassem para um viés tecnicista, o que inquietava a equipe, o grupo, que se encontrava diante de um desafio teórico bastante significativo, buscou reinventar o conceito de competências.

A maneira *certeuniana*, a equipe se aproximou da construção de conhecimento em redes, pautado nos Estudos do Cotidiano (FERRAÇO, 2005; ESTEBAN, 2003), para burlar o conceito original de competências, que atua na perspectiva da padronização e do caráter tecnocrático, propondo uma ação ao modo de bricolagem, reinventando os consumos de modo a atender as demandas e necessidades dos sujeitos ordinários.

A professora articuladora, responsável pela equipe de docentes de Educação Física, em entrevista concedida, explicita tal movimento:

Assim, começamos nosso trabalho, toda a equipe, **lendo muito sobre currículo, competências e habilidades**. Lemos muito Sacristán, que faz uma reflexão aprofundada sobre a terminologia e suas ressignificações e aprofundando nessas questões, apresentamos uma definição das terminologias, tentando **descolar seu significado** do original, **que permeia a questão da qualidade total, do empresariado...** (Entrevista com a articuladora do CECIERJ – RJ em dezembro de 2015) - Grifos do autor.

Assim, conscientes das limitações e contradições que as circunstâncias impunham, o grupo decidiu apresentar uma definição para competências e habilidades no documento final, demonstrando as contradições e polissemias próprias dos termos (CUPOLILLO E COPOLILLO, 2013). Segundo as autoras, antes da formulação das competências no documento final, seria feita uma exposição do

resultado da discussão, apresentando os significados dados aos termos, vistos a seguir:

Competências são compreendidas como capacidades de trabalhar coletivamente e construir reflexões críticas, despertando o gosto por aprender a aprender ao longo da vida, agindo e reagindo numa multiplicidade de sentidos e significados. **Habilidades** são entendidas como procedimentos e atitudes que complexificam as aprendizagens de conhecimentos escolarizados, religando-os à vida cotidiana (CMEF, 2011, p 3) - grifos do autor.

Dessa forma, ao estabelecermos uma relação entre a análise documental (CMEF), os dados empíricos (entrevista) e a teoria, promovemos a triangulação dos dados e, assim, buscamos amenizar possíveis problemas de veracidade desses fenômenos e de suas práticas sociais (ABDALLA, 2013).

Posterior a essas definições, foram construídas as competências curriculares para a Educação Física, que aparecem no documento final como parâmetros para a elaboração de objetivos gerais no planejamento das aulas dos professores, conforme determinação da SEEDUC-RJ.

4.4.1 A Proposta Curricular da Educação Física Escolar

Para a elaboração de uma proposta curricular para a Educação Física, algumas considerações foram necessárias para que se estabelecesse um pressuposto teórico e metodológico e, a partir daí, fosse construído o Currículo Mínimo da disciplina na NEJA – Ensino Médio.

Para Meira (2013) a Educação Física escolar, enquanto componente curricular, tem papel fundamental na vida dos educandos, pois tem por escopo, em sua essência pedagógica, alcançar as dimensões do *saber fazer*, o *saber sobre* e o *saber ser*. Portanto, a Educação Física escolar tem papel fundamental no processo de formação de um aluno/sujeito crítico, emancipado e autônomo.

Segundo Cupolillo e Copolillo (2013), ao currículo da Educação Física coube reafirmar-se como uma prática pedagógica que vai além da dinâmica cultural de seus alun@s no que se refere às questões do corpo e do movimento. Ampliar essa prática discuti-la e transformá-la, passou a ser um objetivo a ser alcançado pela disciplina.

Assim, para as autoras, na elaboração da proposta curricular para a Educação Física, consideraram-se as especificidades da cultura corporal, reconhecendo que no âmbito da Educação Física escolar circula uma rede de multiculturalidades, que se tornam importantes à medida que contém uma bagagem de crenças, significados, valores atitudes e comportamentos que vêm com os alun@s para dentro da escola.

Tal fato aproxima-se do que preconizam Alves (2005) e Oliveira (2012), ao mencionarem que os *sujeitospraticantes*, que neste caso específico são alun@s(as)/professores(as), carregam consigo valores que reproduzem e transmitem, e que também criam, nos contatos que fazem entre si, em redes de conhecimento.

Para a elaboração da nova proposta curricular para a Educação Física, a equipe também pareceu buscar diálogo com Oliveira (2012), quando a autora cita que as experiências dos *praticantespensantes* não estão centradas apenas no conhecimento formal, naquilo que está escrito e registrado nas propostas curriculares, mas nas emoções – prazeres e rejeições. Dessa forma, ao considerar também os critérios de prazer na elaboração das propostas curriculares, professores(as) e alun@s(as) revelam-se e tornam-se criadores e autores dos currículos escolares.

Cupolillo e Copolillo (2013) relatam que a equipe responsável pela elaboração do currículo, após discussões e reflexões sobre os referenciais teórico-metodológicos, encaminhou a construção do documento final – o Currículo Mínimo-contextualizado por suas vivências e experiências como de professores(as) que se preocupam com os rumos da Educação Física escolar e com as suas potencialidades no processo de formação de alun@s que frequentam o ambiente escolar. Assim, a equipe concluiu que

a Educação Física escolar é um campo de conhecimento que lida com a cultura corporal como forma de linguagem e expressão, tendo como orientação teórico-prática reconhecer e compreender os jogos, os esportes, as ginásticas, as lutas, as danças e as atividades rítmicas e expressivas como manifestações das dinâmicas de contextos socioculturais diversos (CUPOLILLO; CÔPOLILLO, 2013 p.10).

Tal premissa esteve na base do processo de elaboração do currículo para a Educação Física de toda a rede de ensino estadual. No entanto, vamos nos ater ao que foi construído visando especificamente o currículo do Ensino Médio, não de maneira isolada, uma vez que os conteúdos da Educação Básica - acreditando na perspectiva de continuidade mencionada na LDB 93/94 - se complementam, mas por ser este o objeto de estudo deste trabalho.

Cabe ressaltar nesse momento que a proposta para a Educação Física escolar para a Educação Básica contemplou cinco eixos temáticos (esportes - contemplando todas as modalidades institucionalizadas ou não, bem como os esportes de aventura - jogos, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e lutas) e, de forma transversal, as temáticas “saúde” e “lazer” (CMEF, 2011).

No que diz respeito ao Ensino Médio, o CMEF (2011) enfatiza a valorização das práticas esportivas além das competições escolares, e a reafirmação da proposta de diálogos com os discentes, de pontos fundamentais, como comparar o conceito de autoridade e autoritarismo no esporte, conhecer os efeitos das drogas lícitas e ilícitas no organismo e seus malefícios para a saúde, reconhecer os jogos como meios de educação para o lazer e compreender o lazer como elemento essencial para o desenvolvimento da personalidade, em contraposição à ideia de lazer como atividade de recuperação para o trabalho.

Quanto à temática “saúde”, a Educação Física deve buscar a articulação das dimensões biológica, antropológica, sociológica, política e econômica, com a compreensão da condição humana, visando potencializar o exercício ativo da cidadania, enfatizando e contextualizando as questões éticas e estéticas.

Ainda segundo o CMEF (2011), a Educação Física ao considerar o binômio trabalho/lazer, tem por função promover a reflexão crítica acerca do mundo do trabalho, suas exigências e contradições, problematizando e tencionando a compreensão de lazer como utilização produtiva do tempo livre.

Como a Educação Física é campo de conhecimento da área de Linguagens, considera relevante o diálogo com os demais componentes curriculares, para que se possa tecer uma rede significativa para os processos de ensino-aprendizagem, e

dessa forma, essa proposta possa ser vivida e compreendida de forma plena por aqueles que efetivamente dão vida à escola, os docentes e alun@s.

O processo de reformulação curricular promovido pela SEEDUC-RJ, que resultou no documento intitulado CM, contemplou toda a rede estadual de ensino, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, perpassando pelas modalidades que a compõem, incluindo assim a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a NEJA – Ensino Médio.

Assim, após analisarmos o CMEF e buscarmos o entendimento acerca do processo de elaboração da proposta curricular (CUPOLILLO E COPOLILLO, 2013), percebemos algumas lacunas ao longo do trajeto de elaboração, bem como no documento curricular que direciona a NEJA - Ensino Médio. Essa busca é advinda de uma inquietação que se justifica devido ao fato de o CMEF ter sido elaborado para o Curso Regular, que oferece a disciplina em todo o seu decorrer, ao longo dos três anos que o compõem, enquanto na NEJA–Ensino Médio, a Educação Física é ministrada em somente um módulo semestral.

Mediante essa situação, houve a necessidade de se adequar e reduzir o conteúdo da disciplina, ao tempo que fora disponibilizado na grade curricular: um semestre. Diante do exposto, cabe questionar: Como se deu a seleção desse conteúdo para a composição do currículo do referido curso, suas escolhas e restrições?

Na tentativa de buscar respostas para preencher as lacunas encontradas ao longo do processo de elaboração, nos deparamos com a dificuldade de encontrar documentos que nos dessem subsídios para alimentar tamanha discussão. Ainda sobre a escolha das temáticas, buscamos conhecer os responsáveis por tais escolhas e pautado em que pressupostos estes foram eleitos para tão difícil tarefa: a de selecionar o que viria a compor o currículo da disciplina para o referido curso.

Em entrevista que nos foi concedida, já mencionada anteriormente, a professora que atuou como articuladora e responsável pelo grupo de docentes que compunham a equipe de Educação Física relata que, para a elaboração do livro didático da NEJA, foi utilizado o CM do Ensino Médio. A seguir, veremos fragmentos da entrevista onde ela explicita esse movimento:

Os responsáveis pela escolha das temáticas fomos **nós, da equipe de elaboração**. Para elaborar o CM nós elegemos a Cultura Corporal do Movimento como tema central de todo o currículo, do Fundamental ao Médio, onde todos os componentes da Cultura Corporal entram como temas (jogos, esportes, ginásticas, lutas e atividades rítmicas e expressivas) e elegemos duas temáticas como transversais, a saúde e o lazer, como habilidades a serem desenvolvidas a partir dos temas geradores. **Para a elaboração do livro didático da NEJA, foi utilizado o CM do Ensino Médio**. Nós mantivemos os temas e dividimos essas temáticas em quatro grandes unidades (Entrevista com a articuladora do CECIERJ – RJ em dezembro de 2015) – grifos do autor.

Considerando a fala da professora e analisando o documento, percebemos que o material se desdobra em quatro unidades (Práticas Esportivas e Relações Humanas, Educação Física e Corporeidades, Educação Física: Saúde e Qualidade de Vida, Educação Física, Trabalho e Lazer) de modo a permitir que dentro destas relações os professores tenham autonomia para abordar e dialogar com tais temáticas.

Ao consultarmos os dados obtidos na pesquisa realizada com os docentes da NEJA - Ensino Médio de Volta Redonda e Barra Mansa, percebemos que sete, dos nove professores entrevistados, seguem o conteúdo que consta no livro didático elaborado para o referido curso em suas aulas e somente dois professores não utilizam tal material como conteúdo.

Desta forma, percebemos que o material elaborado, baseado nos eixos temáticos elencados, tem sido utilizado na tentativa de suprir a demanda encontrada nesta disciplina, uma vez que o corpo docente, em sua maioria, baseou suas aulas nesse material.

Assim, reconhecendo a complexidade e as dificuldades encontradas na elaboração de uma proposta curricular para a Educação Física, entendemos que a equipe de professores responsáveis por tal tarefa buscou qualificar seu trabalho para que, desse modo pudessem levar a disciplina a ser vista como um componente capaz de lidar com a cultura corporal de movimento de forma crítica, reflexiva e formadora de sujeitos críticos e capazes de conduzir a sua vida, transformando a realidade em que vivem, dentro de uma perspectiva que emancipa a Educação Física escolar do discurso hegemônico que a aprisiona a repetições e reproduções alienantes, para ser parte do processo de formação cidadã a partir da qual todo

sujeito deve ter direito de individual e coletivamente se organizar por meio da sua vida escolarizada (CUPOLILLO; COPOLILLO, 2013).

5 QUALIDADE DE VIDA COMO DEBATE

O estudo desenvolvido nesta seção emergiu da experiência como docente de Educação Física na rede pública estadual, mais especificamente na EJA, no Colégio Estadual Fagundes Varela, no município de Rio Claro-RJ.

No ano de 2013, a SEEDUC-RJ implementou diversas mudanças nesta modalidade. Dentre elas a implantação da NEJA – Ensino Médio. Como forma de implementar essa nova modalidade, a secretaria implantou um curso de formação continuada para os professores que ministram aulas na NEJA – Ensino Médio. Essa formação continuada é realizada em encontros presenciais bimestrais, em todo estado do Rio de Janeiro, em parceria com a Fundação CECIERJ.

No transcorrer do curso, percebeu-se a necessidade, pelos professores presentes, de se contemplar com maior ênfase, a temática “Qualidade de Vida” como conteúdo da modalidade. As experiências vividas pelos professores oriundos da EJA e relatadas no encontro nos permitiu perceber que o material didático proposto para o curso pouco contemplava o tema.

Diante do exposto, procuramos buscar por meio de entrevista com docentes que atuaram na NEJA – Ensino Médio nos municípios de Barra Mansa e Volta Redonda, dados que comprovassem essa percepção acerca de tal premissa.

Entretanto, para que possamos alimentar uma discussão envolvendo o termo “Qualidade de Vida”, faz-se necessário um olhar mais profundo sobre o tema e suas bases conceituais, e assim buscarmos compreender a sua relevância, apontada pelos docentes nos encontros realizados pela SEEDUC-RJ, como conteúdo do currículo da EJA.

Como a qualidade de vida pode ser definida? Para Vecchia *et al* (2005), o conceito de qualidade de vida varia de autor para autor. É um conceito subjetivo que depende do nível sociocultural, da faixa etária e das aspirações pessoais do indivíduo.

Para Nahas, De Barros e Francalacci (2012, p.50), “qualidade de vida pode ser considerada como um conjunto de parâmetros individuais, socioculturais e ambientais que caracterizam as condições em que vive o ser humano”.

Para os autores, a inter-relação dos fatores, mais ou menos harmoniosa, que moldam o cotidiano do ser humano, resulta numa rede de fenômenos e situações que abstratamente pode ser chamada de qualidade de vida.

O termo “Qualidade de Vida” abrange muitos significados. Minayo (2000) menciona que é uma noção eminentemente humana, que busca a aproximação com o grau de satisfação encontrado na vida familiar, amorosa, social e ambiental. Pressupõe a capacidade de efetuar uma síntese cultural de todos os elementos que determinada sociedade considera seu padrão de conforto e bem-estar.

É fato que “qualidade de vida” quase sempre nos remete à ideia de saúde, que por sua vez está atrelada a vários fatores onde se incluem o uso do corpo e sua manutenção. Ainda existem resquícios da tendência higienista do passado, na discussão que se configura no presente.

Para Pascoal (2004), os discursos que envolvem a qualidade de vida têm se pautado pelas exigências da modernidade e em novos paradigmas. O termo “qualidade de vida”, por si só, é incompleto, inconsistente. É necessário que venha acompanhado de adjetivos. Ou se tem boa ou má, rica ou pobre, alta ou baixa, ou outras adjetivações, quando se fala de qualidade de vida.

Para a autora, a boa qualidade de vida está no equilíbrio entre o bem-estar físico, equilíbrio humano, psicológico, emocional e espiritual (aspectos psicofísicos) e a adequação dos fatores contextualizados pelo indivíduo (aspectos socioeconômicos e culturais).

Assim, ao escrevermos sobre esse tema, não podemos desconsiderar seu contexto sociopolítico, econômico e histórico. Dentro de uma visão política, podemos entender que a qualidade de vida é um direito de todos os cidadãos. Porém, mesmo existindo documentos que garantam alguns direitos fundamentais à população para uma boa condição de vida (acesso à moradia, educação, saúde, emprego e lazer,

por exemplo), percebe-se que esses aspectos ainda estão distantes de grande parcela da população.

Sobre “qualidade de vida”, Simões (2001) considera

[...] saúde, melhores condições de trabalho, aperfeiçoamento da moradia, boa alimentação, **uma educação satisfatória**, liberdade política, proteção contra a violência, usufruir as horas de lazer, participar de atividades motoras e esportivas, necessidade de conviver com o outro ou então almejar uma vida longa, saudável e satisfatória (SIMÕES, 2001, p.176) - grifos do autor.

A intenção, ao destacar o aspecto educativo dentre os outros aspectos mencionados pelo autor, perpassa pela necessidade imperiosa de o indivíduo se preocupar com as outras espécies, com as questões socioambientais por uma qualidade de vida. Essa preocupação advém de uma consciência reflexiva, que se obtém por meio de uma política de educação voltada para a qualidade de vida (PASCOAL, 2004).

Dessa forma, entendemos que o assunto “qualidade de vida” envolve aspectos diversos e que para tratá-lo é fundamental tecer uma rede de significados para o debate sobre o tema.

5.1 Educação e qualidade de vida

O paradigma de uma dimensão educativa voltada para a qualidade de vida nos remete a uma pequena reflexão, onde a conclusão nos parece óbvia: educação e qualidade de vida estão intrinsecamente ligadas e que uma propicia a outra (PASCOAL, 2004). Irônica e coincidentemente, nenhuma das duas está totalmente disponível para grande parte da população.

É possível uma educação voltada para a qualidade de vida? Para se elaborar uma resposta satisfatória, faz-se necessário conhecer as funções da educação e da escola e suas possíveis relações com uma qualidade de vida pelo menos razoável.

Buscando na história recente da educação brasileira, vimos que em décadas anteriores, por volta de 1980, a escola era considerada como um meio de educação formal, com o objetivo de transmitir os conhecimentos aceitos socialmente e acumulados historicamente pela humanidade.

Segundo Prais e Silva (2000), numa visão mais social, a escola era vista como um espaço de “lutas de classes”, com duas funções: a socialização do saber sistematizado, condição para o exercício da cidadania e também a produção e sistematização de um novo tipo de saber, este nascido da prática social. Portanto, a escola não poderia ser vista como uma instituição neutra, uma vez que influencia e é influenciada pela realidade social. Compreender essa realidade é condição para a cidadania.

A partir dessa preocupação com a cidadania, os educadores começaram a ampliar seus conceitos de cidadão, até então reduzido ao exercício de direitos e deveres. Atualmente, esse conceito é mais amplo, abarcando também o direito ao trabalho e a participação na vida social.

Numa outra abordagem sobre a escola e educação, Morin (2000) menciona os sete saberes necessários para a ‘Educação do Futuro’, demonstrando sua preocupação com a condição humana.

O autor afirma que sociedade/indivíduo/espécie são co-produzidos uns pelos outros, e não podem ser dissociados e que dessa tríade emerge nossa consciência e espírito propriamente humano. É essa a ética para o futuro.

No contexto atual, onde violência, desemprego, miséria, fome, criminalidade, devastação do meio ambiente, exclusão social, entre outras, estão presentes e interferem na qualidade de vida da população, que papel se espera das escolas, além das funções que ela já desempenha? Como ela pode contribuir para reduzir índices tão preocupantes?

Para Pascoal (2004, p.42) “a escola deve ser um espaço de luta pela cidadania enquanto direito humano e de tomada de consciência das necessidades de nossos dias.” A autora menciona que a cidadania passa por uma boa qualidade de vida e que, atualmente, à educação – entenda-se escola - foi imputado um novo papel: o de discutir e buscar construir meios para que alun@s e famílias possam usufruir de uma qualidade de vida aceitável, perpassando por toda a dimensão sociopolítica, econômica e histórica que o tema sugere. Para tanto, partindo dessa premissa, durante o processo de elaboração do projeto pedagógico a escola deve

promover amplas discussões, buscando conhecer o que realmente significa “qualidade de vida” para aquela comunidade escolar.

Dessa forma, cabe questionar: Como a escola tem concebido a qualidade de vida em seu projeto pedagógico? De que forma a qualidade de vida tem sido abordada nos currículos existentes nas escolas? Como ela se manifesta no chão da escola? Como a escola interfere neste processo?

Para Moreira e Candau (2007), é de grande importância a seleção, para inclusão no currículo, de conhecimentos relevantes e significativos, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica.

Sobre construção de currículo, Oliveira (2007) menciona o paradigma do conhecimento arbóreo, pautado na imagem da árvore do conhecimento, como uma concepção dominante. Esse paradigma pressupõe linearidade, sucessão e sequência obrigatória, partindo do mais simples para o mais complexo, dos saberes aos quais se deve ter acesso. Além disso, pressupõe a ação externa como elemento fundador da “construção” de conhecimentos.

A autora preconiza que a noção de tessitura de conhecimento em redes busca superar não só o paradigma da árvore do conhecimento, como também a própria forma como são entendidos, segundo esse paradigma dominante, os processos cumulativos e adquiridos, individuais e coletivos de aprendizagem.

Segundo a ideia de tessitura do conhecimento em rede, este, o conhecimento, não pode ser controlado pelos processos formais de ensino/aprendizagem, uma vez que não possui obrigatoriedade em seguir um caminho. É imprevisível, pois se tece em redes que se tecem a partir das múltiplas experiências que vivemos, de todas as formas como nos inserimos no mundo à nossa volta. Isso significa que os processos de aprendizagem vividos, possibilitam, por parte daqueles que aprendem, uma atribuição de significado às informações recebidas do exterior, seja da escola, da televisão, dos amigos, da família e onde mais possam vir, contribuindo, assim, para a tessitura das redes de subjetividades (SANTOS, 2000) que cada um é e das redes de saberes que as constituem.

Dessa forma, podemos dizer que o conhecimento só se constitui quando as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais se enredam a outros fios já presentes em suas redes, ganhando, assim, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe. Cada um possui uma singularidade para tecer conhecimentos através dos modos como atribui sentido às informações recebidas, e estabelece conexões entre os fios e tessituras anteriores e os novos (OLIVEIRA, 2007).

Dentro dessa perspectiva, entendemos que os currículos pautados em conteúdos formais de ensino podem mutilar os saberes presentes nas escolas, e ainda, fragmentar aquilo que os sujeitos trazem consigo como experiências.

O que busco trazer para a discussão, ao mencionar a noção de tessitura do conhecimento em rede como uma proposta curricular, é a necessidade de se considerar os conhecimentos advindos do cotidiano, trazidos pelos próprios sujeitos sociais (alun@s/alunas e professores/professoras), numa tentativa de romper com o pensamento hegemônico, que se mantém alheio ao conhecimento produzido nesse cotidiano e aos estudos que dele emergem.

Assim, ao buscarmos uma aproximação do cotidiano dos sujeitos sociais com o currículo da Educação Física, mais especificamente da EJA, percebemos a necessidade de um olhar diferenciado para este componente curricular, pois ocupa função significativa, uma vez que se constituiu por diversas abordagens de ensino e tendências curriculares que expressam visões diferenciadas de homem e sociedade (NUNES; RUBIO, 2008).

Para os autores, “o cotidiano nos torna mais capacitados para compreender e intervir de forma responsável nestes corpos, através de vivências de práticas corporais, conhecimento dos alun@s, enfim, da dinâmica da vida escolar na EJA.” (NUNES; RUBIO, 2008, p.2).

Portanto, acreditamos que ao estabelecer um diálogo entre uma concepção de currículo que incorpore os saberes apreendidos *nos/dos* cotidianos dos sujeitos sociais com as definições e significados referentes à temática “Qualidade de Vida” como conteúdo no currículo da Educação Física da EJA, estamos indo ao encontro dos anseios dos docentes com relação ao referido tema, fato esse percebido de

forma assistemática, no encontro presencial do curso de Formação Continuada para docentes da rede estadual de ensino, no ano de 2013.

Ao analisarmos a entrevista concedida pelos docentes que atuaram na NEJA-Ensino Médio nos municípios de Volta Redonda e Barra Mansa, percebemos que as práticas educativas consideradas mais significativas são as que emergem do cotidiano e que apontam para a qualidade de vida das pessoas envolvidas. De uma forma aberta, onde poderiam mencionar quantas práticas educativas acharem necessárias, dentre os nove entrevistados, seis mencionaram temas oriundos do cotidiano, e cinco docentes citaram a temática “qualidade de vida” como práticas significativas. Dois docentes citaram o tema “drogas” e outros dois “o conteúdo do livro didático”, enquanto os temas “nutrição”, “sexualidade”, “jogos populares”, “recreação e lazer” e “vícios posturais” foram mencionados por um docente.

Importante ressaltar que, ao nos aprofundarmos nos conceitos e significados da temática “qualidade de vida”, em seus aspectos psicofísicos, socioeconômicos e culturais, percebemos que todos os temas citados pelos docentes convergem e/ou contribuem, de alguma forma, para uma noção de qualidade de vida do indivíduo, bem como os temas emergentes do cotidiano, que, por não terem sido especificados, não excluem a possibilidade de a qualidade de vida também ser contemplada.

Vejamos nos excertos da entrevista o que os docentes disseram sobre as práticas educativas que consideram significativas em suas aulas:

Doc. 1- As práticas mais significativas são aquelas em que relaciono o conteúdo do livro didático com **as experiências dos alun@s**, em aulas expositivas - grifos do autor.

Doc. 2- Trabalho com aulas teóricas e práticas, com temas propostos pelo material e, transversalmente, os assuntos que surgirem. Procuo aproveitar **o que os alun@s trazem do seu cotidiano dentro das aulas** - grifos do autor.

Doc. 3- A prática advinda do interesse dos próprios alun@s, que são abordados por meio de textos e discussões dos temas **relacionados ao cotidiano dos mesmos** - grifos do autor.

Doc. 4- A temática **“saúde e qualidade de vida”** e os subtemas, como vícios posturais e uso de drogas. Buscava aproveitar **o que surgia do**

cotidiano dos alun@s e aplicava em atividades pedagógicas, em aula. Realizava atividades práticas relacionadas aos temas - grifos do autor.

Doc. 5- As aulas com apresentação de vídeos, textos que vão **ao encontro do cotidiano dos alun@s** e os jogos populares - grifos do autor.

Doc. 6- A temática saúde, **voltada para a qualidade de vida**, drogas, nutrição e sexualidade - grifos do autor.

Doc. 7- As aulas práticas, com os temas recreação e lazer, tem a participação efetiva dos alunos. A participação em eventos na escola e as aulas **com a temática “saúde e qualidade de vida”** também são significativas para os alunos - grifos do autor.

Doc. 8- As aulas com os temas relacionados à **“saúde e qualidade de vida”** - grifos do autor.

Doc. 9- É muito difícil fazer aulas práticas. Na sala de aula, **tento buscar no cotidiano deles**, uma relação com a teoria que pretendo trabalhar. Trabalho com questões deles mesmos, do dia-a-dia deles, tentando remontar alguma coisa de autonomia de prática de exercícios e a relação com a saúde. **Relaciono o tempo todo com a qualidade de vida dos alunos** - grifos do autor.

A intenção, ao grifarmos os temas “qualidade de vida” e “assuntos que emergem do cotidiano” é tentar mostrar a importância da relação entre tais temáticas, por serem as mais citadas como significativas nas aulas e sua relevância num currículo que se pretenda democrático, que contemple os conhecimentos advindos dos agentes sociais e que corrobore com a quebra da hegemonia de determinados saberes científicos, em detrimento dos saberes considerados “senso comum”.

Entretanto, não é pretensão deste estudo, tentar modificar o currículo de Educação Física existente, mas contribuir com o que resultar da discussão acerca de uma nova concepção de currículo, pautada em pressupostos teóricos onde as relações afetivas, de prazer, ganhem maior visibilidade – e não somente os conhecimentos formais - com a criação de um material didático para este componente curricular, mais especificamente para a modalidade EJA.

Cabe ressaltar que este material didático emerge do cotidiano da NEJA-Ensino Médio, e de forma mais específica, das experiências docente e discente, relatadas nos excertos das entrevistas anteriormente citadas. Importante também

salientar que este produto pode ser utilizado com alun@s do Ensino Médio regular, uma vez que pode contemplar questões pertinentes ao cotidiano dos mesmos.

6 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: QUALIDADE DE VIDA COMO DEBATE

É parte da proposta deste estudo, a elaboração de um material didático para o curso de EJA, que contemple a temática “qualidade de vida”. Para tanto, procuramos levar em consideração as características que possuem os alun@s dessa modalidade de ensino, dentro de uma proposta que nos permita aproveitar os saberes e experiências vividas por esses agentes sociais.

Outro aspecto observado na elaboração do material didático foi o que se referiu à conceituação de qualidade de vida, que se configura dentro de um contexto sociopolítico, econômico e histórico. O termo sugere varias significações, embora nos remeta, principalmente, à ideia de saúde, que por sua vez está atrelada a vários fatores onde se incluem o uso do corpo e sua manutenção.

Com relação à busca ou manutenção da saúde e conseqüentemente à qualidade de vida, a atividade física regular aparece como um dos hábitos fundamentais a ser adquirido. Estudos demonstram que qualidade de vida e saúde são resultados dos hábitos do dia-a-dia (GUISELINI, 2006).

Portanto, entendemos ser a Educação Física o componente curricular mais indicado para tratar dessa temática dentro da escola, uma vez que, segundo Pich e Fontoura (2013), foi caracterizada ao longo de sua história como uma atividade eminentemente prática, e que, mesmo com as diferentes concepções do seu objeto, dentro das perspectivas da atividade física, motricidade ou cultura corporal de movimento, a prática corporal e o movimento sempre estiveram atrelados a essa área de conhecimento.

Entretanto, encontramos um aspecto peculiar da prática pedagógica da Educação Física na EJA.

Segundo o Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, Parecer CNE/CEB nº11/2000, os alun@s da EJA são homens e mulheres, trabalhador@s empregad@s e desempregad@s ou em busca do primeiro emprego, moradores urbanos de periferias, favelas e vilas. São sujeitos sociais e culturais, marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais

ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Em geral trabalham em ocupações não qualificadas, trazendo a marca da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Jovens e adultos que, quando retornam à escola, o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho.

Partindo dessa premissa, e assim, considerando que os alun@s da EJA, em sua maioria, estão em busca de uma melhor qualificação para o mercado de trabalho, pouco se importando com as questões relacionadas à qualidade de vida e saúde, nos deparamos com dados que dão conta da complexidade que permeia o universo da EJA, pois ao entrevistarmos os professores que lecionaram em escolas da SEEDUC-RJ, mais precisamente na NEJA-Ensino Médio, cinco dos nove entrevistados, como já fora citado anteriormente, mencionaram a temática “qualidade de vida e saúde”, como prática significativa para os alun@s, nas aulas de Educação Física.

Assim, apesar da contradição encontrada entre o perfil do aluno de EJA traçado pelo CNE/CEB e o resultado da entrevista desses professores, que falam com a propriedade de quem pisa o chão da escola e fazem parte de seu cotidiano, e que em sua maioria cita “qualidade de vida e saúde” como tema significativo para os alun@s da referida modalidade, acreditamos ser relevante a elaboração de um material que contemple tal temática com maior abrangência.

Junte-se a isto o fato de que, quando indagados sobre que sugestão dariam para a ampliação do currículo e material didático da NEJA-Ensino Médio, quatro professores mencionaram assuntos referentes ao tema, dentre outros também citados. Os excertos da entrevista nos possibilitam visibilizar tal situação:

Doc. 1- Que aumentasse o número de aulas (carga horária) da Educação Física no curso e o material didático disponibilizado deveria ser mais abrangente para que pudesse haver um maior aprofundamento nas temáticas sugeridas, **como a saúde e a qualidade de vida** – grifos do autor.

Doc. 4- Sugiro que o conteúdo contemple, de forma mais abrangente, **“saúde e qualidade de vida”** prioritariamente e de forma secundária “trabalho e lazer”. Quanto ao material, vídeo-aulas com os temas propostos e aplicativo para maior interação nas aulas – grifos do autor.

Doc. 5- Que se trabalhasse mais efetivamente a temática “**qualidade de vida**” em todo o seu aspecto – grifos do autor.

Doc. 6- Dar ênfase à temática “ginástica de academia e ginástica laboral” voltada para **a saúde e para a qualidade de vida** – grifos do autor.

É importante frisar que não é intenção deste estudo dar ao tema “qualidade de vida e saúde” prioridade sobre os outros conteúdos que compõem o currículo da NEJA-Ensino Médio, pois dessa forma estaríamos subalternizando outros saberes inerentes à Educação Física escolar, mas contribuir para que a lacuna encontrada no material didático disponível para o curso, percebida nas falas dos professores da modalidade, possa ser preenchida.

6.1 Metodologia do produto

6.1.1 Pressupostos Teóricos e Metodológicos

Considerando a necessidade de se promover, entre os alun@s da EJA, o hábito saudável da prática de atividade física regular para aquisição ou manutenção da saúde e conseqüentemente a qualidade de vida, este produto visa instrumentalizar os docentes de Educação Física que atuam ou pretendem atuar nesta modalidade.

Trata-se de uma proposta de intervenção pedagógica, onde o tema “qualidade de vida” está relacionado à saúde, atrelada à prática de atividades físicas. Tem como objetivo oferecer meios para que docentes possam incentivar a prática regular de atividades físicas e possibilitar a compreensão dos benefícios advindos desse hábito, e conseqüentemente, a sua contribuição para uma melhor qualidade de vida.

Por intermédio de conceituação e fundamentação teóricas referentes à temática, a proposta de intervenção objetiva disponibilizar aos docentes informações necessárias para que se possa subsidiar um diálogo com/entre os alun@s e promover o debate sobre a necessidade de práticas cotidianas de atividades físicas.

É objetivo, também, desta proposta de intervenção, oferecer a possibilidade de exercício dialógico, tendo como base a noção da tessitura de conhecimentos em rede (OLIVEIRA, 2001; 2007; 2012), que nos permite perceber que o conhecimento

é enredado às experiências individuais e coletivas, o que nos leva a considerar as diversas formas de saberes, valores e significados e as interações entre os sujeitos dessas redes de conhecimento.

Nesta perspectiva, os conhecimentos são tecidos pelos sujeitos a cada momento, por meio de processos de (re)criação e transformação, portanto, caminha na ótica da reinvenção, da bricolagem³ (CERTEAU, 2009) . Cada um tem a sua forma singular de tecer suas redes, conforme atribui significado às informações recebidas de fontes diversas, estabelecendo novas conexões.

Ao elaborarmos uma proposta de intervenção a partir da participação efetiva dos sujeitos (discentes e docentes) consideramos a ótica *certeauniana* e, em decorrência, a potencialidade do exercício dialógico.

Tal exercício emerge da aproximação à ideia de Santos (2001; 2007; 2010) denominada “Sociologia das Ausências”. A referida sociologia trabalha com o pressuposto de que a razão moderna se configura a partir de quatro racionalidades: arrogante, impotente, metonímica e proléptica.

Em decorrência da especificidade deste trabalho, nos deteremos na discussão da razão metonímica e proléptica.

Para Santos (2007, p. 25) a razão metonímica se traduz a partir da monocultura do saber, pois está vinculada a uma figura da “teoria literária que significa tomar a parte pelo todo”. Nessa ótica, haveria “apenas uma lógica que governa tanto o comportamento do todo como o de cada uma das partes” (SANTOS, 2004, p. 782).

Já a razão proléptica emerge da figura literária prolepse, encontrada em romances, nos quais o narrador sugere claramente a ideia de que conhece bem o fim, mas não vai contá-lo. É conhecer no presente a história futura.

Considerando as duas racionalidades, temos como consequência na sociedade atual um imaginário que reflete o seguinte modo de conceber o tempo: “como razão metonímica, contrai, diminui o presente; como razão proléptica,

³ Para Certeau (2009) a noção de bricolagem se configura na hibridização de vários elementos culturais.

expande infinitamente o futuro” (SANTOS, 2007, p. 26). Este modo de percepção social nos remete a sempre buscar o progresso, desperdiçando as práticas do presente.

Ao criticar este modelo, o autor considera necessário o seguinte pensamento: “enquanto a crítica da razão metonímica tem por objetivo dilatar o presente, a crítica da razão proléptica tem por objetivo contrair o futuro” (SANTOS, 2004, p. 794).

Assim, o produto desta dissertação procura ampliar as experiências locais evitando os seus desperdícios, pois a subtração do presente deixa de fora, como não existente e invisível, a produção social que a razão moderna considera como inexistente, e que produz como ausente muita realidade que poderia estar presente.

Para tornar essas experiências visíveis e criar a possibilidade de tornar as experiências ausentes em presentes, a “Sociologia das Ausências” propõe substituir as monoculturas assentes na realidade hegemônica da modernidade, por ecologias.

Santos (2007; 2010) menciona cinco ecologias, mas especificamente vamos nos ater à ecologia de saberes, que parte do pressuposto de que todas as práticas entre seres humanos e também entre os seres humanos e a natureza implicam mais de uma forma de saber. A lógica da monocultura do saber e do rigor científico é confrontada com a identificação de outros saberes oriundos das práticas sociais, e é pautada, entre outras premissas, na busca pela credibilidade para os conhecimentos não científicos (saberes cotidiano dos alun@s), sem implicar no descrédito dos conhecimentos científicos.

Para o autor, a ecologia de saberes tenta superar a ideia de saber não científico como alternativa para o saber científico, que, desta forma, pressupõe uma conotação de subalternidade. Visa criar uma nova forma de relacionamento entre o conhecimento científico e outras formas de conhecimento, pois o confronto e o diálogo entre saberes transformam práticas diferentemente ‘ignorantes’ em práticas diferentemente sábias.

Sendo assim, ao articular a noção da tessitura de conhecimentos em rede e a Sociologia das Ausências numa proposta de intervenção pedagógica para a Educação Física, temos o intuito de não legitimar a hegemonia do conhecimento

científico na escola permitindo a co-presença de saberes diversos, buscando ‘outra’ maneira de relacionar os conhecimentos.

Portanto, entendemos que dessa forma, estaríamos corroborando com Santos (2007, p.40) quando menciona que “há muitas linguagens para falar da dignidade humana, para falar de um futuro melhor, de uma sociedade mais justa.” Para o autor, não há justiça social sem justiça entre os conhecimentos.

6.1.2 Descrição da proposta de intervenção pedagógica

A proposta intitulada “Educação Física na EJA: Qualidade de Vida como Debate” foi elaborada para a intervenção pedagógica no componente curricular Educação Física, a modalidade EJA.

A intenção, ao se elaborar esta proposta de intervenção pedagógica é visibilizar para docentes de Educação Física que atuam na referida modalidade de ensino.

A trajetória metodológica compreende três momentos complementares: Primeiro: Levantamento de dados do cotidiano, referentes ao conhecimento dos alun@s sobre a temática “Qualidade de Vida. Segundo: Conceituação e referencial teórico sobre a referida temática. Terceiro: Exercício dialógico, pautado na construção de conhecimento em rede, por meio de participação coletiva dos atores sociais.

6.1.2.1 Primeiro momento: Levantamento de dados do cotidiano

Este momento emerge da necessidade de apreender o conhecimento dos alun@s com relação à temática “qualidade de vida” e aos desdobramentos desses saberes, como os hábitos e costumes relativos à prática de atividades físicas em seu cotidiano.

Visa acessar as questões que permeiam o cotidiano dos docentes, como os fatores socioambientais - educação, saúde, meio-ambiente, lazer, entre outros - e os fatores individuais, que são as características de vida de cada indivíduo (NAHAS; DE BARROS; FRANCALACCI, 2012). A proposta deste momento é, de forma

coletiva, levantar dados referentes à qualidade de vida dos alun@s e aos fatores determinantes desta condição humana.

O objetivo da apreensão de dados empíricos será subsidiar a problematização do conhecimento oriundo das experiências cotidianas e possibilitar o confronto com o conhecimento concebido de maneira formal, científico.

A intenção é transformar o espaço da sala de aula em um auditório, conforme concebido por Santos (2002, p.106), que define que “auditório é a comunidade encarada na perspectiva do conhecimento argumentativo”. Para o autor, como possibilidades de argumentação dialógica, há diversos tipos de retóricas, mas vamos nos ater a duas delas: a nova retórica e a novíssima retórica.

Segundo Santos (2002), a nova retórica apresenta uma relação orador e auditório menos flexível, e se assenta na polaridade orador (ativo)/auditório (passivo), na relação sujeito/objeto e no quase total protagonismo do orador. Desta maneira, o auditório é encarado como peça coadjuvante.

Especificamente para este estudo, entendemos ser a proposta de argumentação mais adequada, aquela pautada nos pressupostos da novíssima retórica, e nos apoiamos em Santos (2002), que busca ampliar os problemas advindos da nova retórica, ao elaborar uma proposta cuja mobilidade da polaridade orador /auditório é aceita, e o auditório se apresenta em constante formação. Trata-se na verdade, de um processo social, com um público mutável, que faz com que a troca de argumentos esteja sempre inacabada. Nesta concepção dialógica não existe uma verdade única que venha persuadir a todos. Por estarem em constante alteração na polaridade, os auditórios têm uma dimensão “translocal”, com entradas de conflitos e consensos mundiais em conflitos e consensos locais e vice versa.

Essa retórica é pautada na criação de processos analíticos que permitam descobrir por que é que certos motivos parecem ser melhores e certos argumentos parecem ser mais poderosos do que outros, em determinadas circunstâncias. Desta forma, constitui-se numa sociologia da retórica que não busca a verdade absoluta, mas a veracidade.

Para Santos (2002) a ciência moderna opõe-se ao senso comum, por considerá-lo superficial, ilusório e falso. A ciência pós-moderna, por sua vez, resgata o valor presente no senso comum, que permitirá que as diversas formas de conhecimento interajam entre si, orientando as ações dos sujeitos.

O autor sustenta que a ciência pós-moderna, ao reconhecer o valor do senso comum, não despreza o conhecimento produzido pela ciência, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento científico deve traduzir-se no “saber viver”. Todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

Para a realização de tal proposta, o professor poderá optar por utilizar a entrevista, o questionário, o grupo focal, entre outros instrumentos de coleta de dados. Para este estudo, especificamente, optaremos pelo grupo focal, que será constituído pelos alun@s do módulo três da NEJA – Ensino Médio, de uma escola estadual.

Segundo Gaskell (2002) os grupos focais propiciam um debate aberto e acessível em torno de um tema de interesse comum aos participantes. Um debate que se fundamenta numa discussão racional na qual as diferenças de status entre os participantes não são levadas em consideração.

Assim, apoiados na interação entre os participantes para a produção de dados, sugeriremos três questões: O que é qualidade de vida? Que ações você realiza para a obtenção da qualidade de vida? Que fatores dificultam ou impedem que você realize ações que reconhece ser importante para a sua qualidade de vida?

A intenção ao elaborar tais questões é realizar um levantamento de dados empíricos, onde os sujeitos irão explicitar a forma como concebem a temática e discorrer sobre os desdobramentos desses saberes em sua vida cotidiana.

Backes et al. (2011, p.439), menciona que o grupo focal “desenvolve-se a partir de uma perspectiva dialética, na qual o grupo possui objetivos comuns e seus participantes procuram abordá-los trabalhando como uma equipe”.

Pautados nessa premissa, a apreensão dos dados deverá ser pensada coletivamente a partir do cotidiano dos atores sociais. Neste estudo,

especificamente, utilizaremos a reunião, em forma de assembleia, para a apreensão dos dados, onde os alun@s serão incentivados a participar.

.O instrumento utilizado para a apreensão dos dados deverá ser previamente determinado – gravação, filmagem ou até mesmo o caderno de campo. Neste estudo, optaremos pela gravação.

6.1.2.2 Segundo momento: Conceituação e referencial teórico

Este momento tem como objetivo apresentar, em diversos âmbitos, conceitos e definições dos elementos que compõem a temática “Qualidade de Vida”.

Dentre diversos autores, podemos citar Nahas, De Barros e Francalacci (2012), que mencionam que a qualidade de vida se configura num conjunto de parâmetros individuais, socioculturais e ambientais que caracterizam as condições em que vive o ser humano. Para os autores, o termo sugere várias significações, embora nos remeta, principalmente, à ideia de saúde e dos aspectos que a permeiam.

Assim, dentro deste contexto, este estudo pretende fornecer subsídios para uma reflexão por parte dos docentes e discentes, trazendo conceitos e fundamentações teóricas referentes ao tema, e que foram apontados como mais presentes, pelos atores sociais. Dessa forma, buscamos promover uma relação de horizontalidade entre o conhecimento científico - teorias fundamentadas em estudos científicos - e os saberes advindos do cotidiano dos alun@s (SANTOS, 2007).

Para tanto, nos apropriaremos de conceitos e ideias de autores como Nahas, De Barros e Francalacci, Miriam Pascoal, Mauro Antônio Guiselini e outros, que estarão armazenadas em CD-ROM (Compact Disc Read-Only Memory), e serão apresentadas em forma de slides aos participantes.

6.1.2.3 Terceiro momento: Exercício dialógico

Este momento emerge da necessidade de participação dos sujeitos na elaboração de uma proposta pedagógica, considerando seus saberes, que estiveram sempre presentes, mas que frequentemente foram invisibilizados

(SANTOS, 2011) pelos currículos formais, ampliados pelo confronto com o conhecimento científico, ora disponibilizados, acerca da temática.

Cabe ressaltar que a proposta deste movimento é concebida a partir do pensamento de dois autores: Boaventura de Sousa Santos (2001; 2002; 2007; 2011) e a Sociologia das Ausências, cujo objetivo é transformar objetos impossíveis em possíveis e, com base neles, transformar as ausências em presenças. A Sociologia das ausências opera substituindo as monoculturas por ecologias. Buscaremos pautar nosso estudo na Ecologia de Saberes.

A segunda autora que nos dará base para tal proposta é Inês Barbosa de Oliveira (2001; 2007; 2012), com a noção de tessitura dos conhecimentos em rede, que considera que os conhecimentos se tecem em redes constituídas de todas as experiências individuais e coletivas que vivemos.

A compatibilidade existente entre as ideias desses autores nos permitiu optar por uma trajetória metodológica pautada nesses pressupostos, uma vez que buscaremos, como perspectiva dialógica, nos aproximar dos saberes que entram na escola por intermédio dos agentes sociais - neste caso específico, os alun@s - e dessa forma, possibilitar o confronto com o conhecimento científico.

Considerando o movimento realizado no primeiro módulo, onde houve a apreensão de dados empíricos referentes ao tema “Qualidade de Vida”; e o movimento que foi realizado no segundo módulo, que se configurou pela apresentação de conceitos e fundamentação teórica sobre tal temática, neste módulo (três) se objetiva tecer uma rede de conhecimentos, a partir da discussão pautada nos pressupostos supracitados.

A intenção ao elaborar este momento dialógico é captar saberes, valores, sentimentos e modos de interação específicos a cada *espaçotempo* social, respeitando-lhe o modo de ser, e com ele dialogando (OLIVEIRA, 2008).

Portanto, a noção de tessitura do conhecimento em redes, ao considerar os múltiplos saberes, valores e crenças, as diversas interações sociais entre os sujeitos dessas redes com suas experiências, bem como as emoções e valores que estes mobilizam e outras dimensões das suas existências, vai ao encontro daquilo que

propõe este momento dialógico, uma vez que permite a elaboração de processos reais de criação de conhecimentos.

Segundo Oliveira (2008), as redes de conhecimentos integram os diferentes saberes e experiências com os quais convivem, nos diferentes *espaçotempos* estruturais, onde os diferentes sujeitos de conhecimentos, de desejos, de crenças, de convicções e de ideias, vivem plenamente, produzindo práticas a partir dos diversos consumos que lhes chegam, fazendo amigos e escolhas pessoais, políticas, econômicas, culturais, profissionais, dentre outros.

Assim, ao possibilitarmos as relações dialógicas, os sujeitos terão a oportunidade de exteriorizar seus saberes, tanto os que foram apreendidos de maneira empírica (senso comum), quanto os conhecimentos pautados em bases científicas, adquiridos ao longo de sua trajetória acadêmica.

Outra questão de cunho metodológico a ser ressaltada advém da apreensão dos dados que emergiu do grupo focal. Inicialmente dispomos os alun@s em círculo, na intenção de facilitar a participação no processo de debate. O instrumento utilizado para a captação das falas dos discentes foi o aparelho LENOVO VIBE A7010. No que diz respeito à apresentação dos dados apreendidos, optamos pela seguinte disposição: D1; D2; D3 e assim sucessivamente.

Outro procedimento metodológico utilizado para apreensão dos dados foi a produção textual realizada pelos alun@s no formato de avaliação da disciplina de Educação Física. A intenção desta ação avaliativa decorreu da necessidade de avaliarmos a produção do conhecimento sobre a temática desenvolvida no semestre: Qualidade de Vida. No referido procedimento, os alun@s foram dispostos em duplas, na intenção de elaborar coletivamente um conceito sobre a temática enunciada.

6.2 Aplicação do produto

Neste momento nos deteremos na apresentação do desenvolvimento dos procedimentos didáticos e metodológicos da proposta desta dissertação, em uma escola da rede pública do estado do Rio de Janeiro. O grupo escolhido se constituiu

de dezesseis alun@s e, emerge da turma em que atuo como docente, estando inserida no Módulo III do programa da NEJA – SEEDUC-RJ.

O perfil do referido grupo se aproxima daquele que representa as características desse segmento: alun@s que, na sua maioria, interromperam seus estudos e, por consequência, estão defasados na relação idade/série; trabalham em outro período que não o período escolar; almejam, por meio da escolarização, se preparar para o mercado de trabalho.

Para a aplicação de tal metodologia, buscamos fazer o levantamento de dados acerca do conhecimento dos discentes referente à temática proposta - “qualidade de vida” - por meio de três perguntas: O que é qualidade de vida? Que ações você realiza para a obtenção da qualidade de vida? Que fatores dificultam ou impedem que você obtenha a sua qualidade de vida?

Algumas questões surgiram de maneira espontânea, como forma de desdobramento das questões previamente sugeridas neste estudo. Optamos por citar as duas que melhor representavam os anseios do grupo quanto à referida temática, naquele momento: a dúvida com relação à diferença da qualidade de vida de um idoso e de uma criança e a necessidade de se possuir uma boa condição financeira como requisito para a qualidade de vida.

Alguns conceitos baseados nos saberes advindos do senso comum, como o conceito de saúde, de lazer e de atividade física, foram mencionados no decorrer deste movimento. Vale ressaltar que se tratava de conceitos que emergiram dos saberes dos discentes, uma vez que se basearam principalmente no conhecimento empírico.

Para Juárez e Alves (2014) os círculos de cultura são espaços que permitem eclodir as concepções de mundo dos sujeitos envolvidos. Para o autor, “a intersecção entre os territórios criativos da cultura nos coletivos de culturais, espaços que se caracterizam pela produção material e imaterial dos sujeitos históricos”. Cabe salientar que não utilizamos o círculo na perspectiva freireana, mas como um espaço de produção de sentidos e de conhecimentos em redes (OLIVEIRA, 2012).

Na primeira aula procuramos reunir os alun@s para explicar a proposta de trabalho para o bimestre, processo de discussão sobre a temática qualidade de vida. Tendo explicitado a proposta, passamos ao diálogo com os discentes na intenção de problematizar as percepções da realidade trazidas pelo grupo.

Iniciamos o debate questionando o conceito de qualidade de vida. De imediato os discentes passaram a emitir suas concepções entrelaçadas umas às outras. É importante frisar que os alun@s complementavam, em muitos momentos, o conceito emitido anteriormente por outro colega de turma.

As falas dispostas a seguir revelam a síntese do grupo, evitando a repetição de diálogos similares:

D1 - Qualidade de vida, pra mim, é ter saúde. Sem saúde a gente não tem nada...;

D8 - Eu gosto de ir para o forró. Dançar, namorar, fazer o que tenho vontade. Isso é qualidade de vida;

D9 - É poder jogar bola, me divertir. Ter qualidade de vida é ter saúde pra trabalhar e poder me divertir quando estou de folga;

D16 - Qualidade de vida é se alimentar bem, comer bastante fruta e verdura. E dormir. Adoro dormir... Se eu puder fazer isso, tenho qualidade de vida.

Podemos perceber, a partir do movimento metodológico que, ao buscarem complementar os conceitos emitidos por seus pares, os alun@s demonstravam a diversidade que abarca a referida temática.

Segundo Nahas, De Barros e Francalacci (2012) é difícil definir objetivamente qualidade de vida, pois, em geral associam-se ao referido tema, diversos fatores como: saúde, longevidade, condições de trabalho, relações familiares e até mesmo espiritualidade. Cabe ressaltar que a relação entre qualidade de vida e os fatores “saúde”, “lazer”, “atividade física” e “nutrição”, foram determinantes na construção dos conceitos elaborados pelos alun@s no decorrer deste movimento.

Posteriormente, passamos à segunda questão a ser debatida, onde buscamos conhecer que ações os alun@s realizam para a obtenção da qualidade de vida. Optamos por relatar os diálogos que sintetizam este momento da proposta:

D1 - Eu faço exercício em casa. Lavo, passo, cozinho, cuido de filho... e venho a pé para o colégio. Não dá tempo nem de ir pra academia;

D5 - Eu evito comer bobeira. Não tomo refrigerante e não gosto de fritura. Difícil eu ficar doente. Ah, e eu durmo muito...;

D9 - Jogo bola todo dia. Não estou trabalhando e aproveito. Mas quero voltar a trabalhar. Só que tá difícil de arrumar emprego;

D8 - Eu vou no baile, sábado. Durante a semana, o que eu faço é ir na Academia da Saúde. Faço dieta, também. Já operei o estômago e não posso engordar mais;

Ao nos debruçarmos sobre os excertos da pesquisa, percebemos que elas revelam uma coerência entre as ações realizadas pelos discentes para a obtenção da qualidade de vida.

As falas dos professores evidenciam elementos que compõem a qualidade de vida, pois segundo Nahas, Barros e Francalacci (2010, p. 50), vários fatores contribuem para a sua obtenção: “estado de saúde, longevidade, satisfação no trabalho, relações familiares”. No entanto, fica evidente que tais fatores aparecem nas falas de modo restrito, pois os alunos não percebem a complexidade que envolve uma boa Qualidade de Vida. Porém, ao olhar mais detidamente, vamos perceber que existe uma convergência nas falas que se evidenciam a partir de um estilo de vida ativo.

Cabe ressaltar que os alun@s mencionaram ações que consideravam ser pertinentes para a obtenção da qualidade de vida pautados no conhecimento empírico que tinham sobre a temática, e que foram adquiridos ao longo de sua história de vida.

Porém, é importante ressaltar que, em dado momento, houve um distanciamento dos conceitos pautados no conhecimento científico, acerca dos fatores que constituem a temática. Como forma de demonstrar tal assertiva, podemos citar a fala do discente **D1**, que menciona o seguinte: **D1** – “Eu faço exercício em casa”. Posteriormente, o(a) alun@ complementa sua fala relatando que realiza as seguintes ações: “Lavo, passo, cozinho, cuido de filho... e venho a pé para o colégio”. Cabe ressaltar que, essas ações não configuram exercício físico, mas,

sim, atividade física, conforme explicitado por Carpensen, Powell e Christenson (1985, p. 126):

exercício físico e atividade física se diferenciam a partir da intencionalidade do movimento, considerando que o exercício físico é um subgrupo das atividades físicas, que **é planejado, estruturado e repetitivo, tendo como propósito a manutenção ou a otimização do condicionamento físico.**

Por fim, passamos a última pergunta, onde buscamos conhecer que fatores dificultam ou impedem que os alun@s realizem as ações que consideram importantes, para que obtenham a sua qualidade de vida.

Relatamos a seguir, respostas que representam o pensamento do grupo acerca de tal questionamento:

D1 - Eu não tenho tempo pra me cuidar. Tomo conta da minha mãe e do meu pai... tem a minha casa também... voltei pra terminar meus estudos. Era a única hora que eu tinha pra malhar, assistir televisão...;

D8 - Meu marido não gosta de dançar. Mas eu danço assim mesmo... mas tem vez que não posso ir no baile. Aí eu fico estressada;

D9 - Como que eu faço pra me alimentar melhor? Como no trabalho. É o que tiver. E dá uma fome danada... acabo comendo muito. E quando dá tempo pra fazer exercício físico, já estou cansado;

D10 - Aqui em Rio Claro não tem opção de lazer pro jovem. Quem quiser se divertir, tem que sair. E fica caro. Não tem emprego, também. Só serviço ruim. Por isso quero terminar o Ensino Médio e entrar numa faculdade. Pra arrumar um emprego fora e sair daqui...

Percebemos nas falas dos discentes, que apesar do domínio do conceito sobre qualidade de vida e dos fatores que a compõem, nos parece que o modo de vida influencia significativamente em suas escolhas, dificultando a aquisição de hábitos que possam melhorar a qualidade de vida. Nesta linha de pensamento, Pascoal (2004) reitera que a qualidade de vida tem relação direta com as condições de vida e se desenvolve a partir das opções adotadas pelos diferentes indivíduos.

Dessa forma, encerramos este movimento metodológico, buscando resgatar o saberes oriundos do cotidiano e das experiências dos alunos, permitindo, assim, que as diversas formas de conhecimentos interagissem entre si, orientando as ações dos sujeitos, por meio das possibilidades de argumentação dialógica, propostas pelo auditório (SANTOS, 2002).

Considerando a perspectiva de Santos (2002) e a possibilidade do uso da novíssima retórica, que amplia a potencialidade de participação dos sujeitos, bem como se considera os argumentos como processos inacabados, o referido círculo nos permitiu constantes deslocamentos ao modo do auditório, perspectivado pelo autor.

Assim, na tentativa de ampliação do auditório, portanto do debate, iniciamos a segunda etapa da proposta (2ª aula): Leitura de autores que trabalham com a temática qualidade de vida.

Este segundo momento configurou-se, exclusivamente, na apresentação de conceitos oriundos de estudos de autores e pesquisadores acerca da referida temática - Nahas, De Barros e Francalacci (2012), Miriam Pascoal (2004) e Mauro Antônio Guiselini (2006). Cabe ressaltar que a apresentação dos conceitos e referenciais teóricos se efetivou por intermédio de aula expositiva em formato de slides.

Ao propor tal movimento metodológico, incentivamos uma reflexão acerca dos conceitos elaborados empiricamente e, os conceitos e fundamentações teóricas referentes à temática “qualidade de vida”. Este movimento permitiu a inserção do terceiro momento: o Exercício Dialógico.

O referido processo transcorreu durante uma aula em forma de reunião. Os participantes obtiveram a oportunidade de exteriorizar os conhecimentos reinventados no entrelaçamento entre o saber apresentado pelo aluno, os conceitos e noções apresentados pelo professor e o debate ocorrido entre o coletivo. Deste modo, podemos perceber as produções dos alun@s após as referidas intervenções.

Importante frisar que os excertos retirados dessas produções nos permitiram representar a síntese do grupo, conforme podemos visualizar a seguir:

1- Elabore um conceito para qualidade de vida:

Qualidade de vida é o fito que cada um escolhe para viver, é ter boa alimentação, é praticar atividade física. Essas condições envolvem o bem-estar físico, mental, psicológico, as relações sociais como família e amigos, educação e outros que afetam a vida humana.

1- Elabore um conceito para qualidade de vida:

Qualidade de vida é viver em um ambiente tranquilo, com condições básicas necessárias, como esgoto, água tratada e etc. se alimentar bem com alimentos saudáveis, praticar atividade física, ter boas noites de sono, ter momentos de lazer para aliviar o estresse do dia a dia, trabalhar em um ambiente agradável e ter bom convívio.

1- Elabore um conceito para qualidade de vida:

Para uma boa qualidade de vida é sempre ter uma boa alimentação, praticar exercícios físicos, estar de bem com vida, ter boas amizades, conversar, rir, dançar, tentar sempre deixar os problemas um pouco de lado, ter um bom lazer, cuidar da saúde com frequência.

1- Elabore um conceito para qualidade de vida:

Qualidade de vida é fazer musculação para se exercitar, lidar num lugar limpo, ter boa alimentação e se alimentar nos horários certos (de 3 em 3 horas), dormir bem, ter sempre sua hora de lazer e ter muitos amigos.

Ao analisarmos as falas dos discentes, podemos perceber que os conceitos elaborados abrangem aspectos que não foram mencionados anteriormente, demonstrando uma amplitude no conhecimento acerca da temática.

Acreditamos que a conflitualidade marcou esse momento da proposta, quando os discentes, ao confrontarem o conhecimento que traziam consigo e articularem aos saberes científicos, permitiu que eles excedessem o campo das ideias e das reflexões, por estarem plenos de sentimentos e emoções.

Para Oliveira (2012), a possibilidade de horizontalização nas relações entre saberes, culturas e usos do conhecimento requer que a escola assuma seu papel enquanto instituição social, atravessada pela sociedade que a criou, e, também, impregnada daquilo que se pretende superar.

Desta forma, percebemos que, a intervenção pedagógica, com a participação coletiva dos discentes que compõem a turma da NEJA – Ensino Médio, Módulo III, permitiu produzir conhecimentos antes não imaginados, pois o currículo aqui produzido se desenvolveu sob a ótica do currículo *pensadopracicado*, portanto aquele que se configura ordinariamente nos espaços singulares e habitados por sujeitos únicos.

No entanto, se por um lado, conceitualmente percebemos a articulação conceitual dos sujeitos envolvidos, por outro lado não temos parâmetros para afirmar que tal intervenção ocasionou mudanças comportamentais dos sujeitos envolvidos.

Assim, para melhor visualização da aplicação da intervenção pedagógica, optamos por apresentar um quadro onde as ações realizadas estão apresentadas de forma resumida:

Quadro 2 - Resumo da Proposta de Intervenção Pedagógica

| Aula | Atividade | Objetivo |
|--|---|--|
| Aula 1 Levantamento de dados do cotidiano | -Organização da turma: reunião em assembleia e grupo focal para apreensão de dados. -Instrumentos utilizados: gravação e material auxiliar impresso. | -Discutir coletivamente a noção de qualidade de vida; |
| Aula 2 Conceituação e referencial teórico | -Aula expositiva -Utilização de material exibido em slides, sobre conceitos a temática. | - Apresentar conceitos e definições dos elementos que compõem a temática. |
| Aula 3 Exercício dialógico | - Organização da turma: reunião em assembleia -Enredamento dos fatores que compõem a temática por meio da interação docente/discente. | - Possibilitar relações dialógicas, onde os discentes poderão exteriorizar seus saberes. |

Fonte: dos autores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de articular uma proposta de intervenção pedagógica que buscasse considerar as múltiplas formas de saberes, valores e significados e interações entre os sujeitos, bem como as emoções que devem atuar na criação cotidiana, ao currículo da Educação Física proposto para Educação de Jovens e Adultos, tencionamos aproximar o conhecimento científico a outras formas de conhecimento, onde os diferentes saberes possam dialogar de maneira horizontal, acreditando na transformação de práticas diferentemente “ignorantes” em práticas diferentemente sábias.

Nesta perspectiva, para atender o objetivo geral do estudo, que foi compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas no Polo Médio Paraíba, mais especificamente nos municípios de Volta Redonda e Barra Mansa, nas turmas de Educação Física do NEJA - Ensino Médio, buscamos desenvolver três ações, que se complementaram ao longo do trabalho, a saber: a revisão de literatura, utilizando-se a pesquisa bibliográfica, buscando a construção de um referencial teórico pautado em Boaventura de Sousa Santos, Michel de Certeau, Inês Barbosa de Oliveira, que nos permitisse refletir sobre as consequências do pensamento moderno na educação; a análise documental, por meio da discussão dos documentos que direcionam o curso de Educação de Jovens e Adultos da SEEDUC-RJ, enredado à investigação de campo sobre a Educação Física desenvolvida na NEJA - Ensino Médio, por meio de entrevistas com perguntas semiestruturadas, numa abordagem qualitativa na intenção de investigar as práticas docentes desenvolvidas no cotidiano da NEJA - Ensino Médio; e, por fim, a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica para as aulas de Educação Física ministradas na EJA, contemplando a temática: “Qualidade de Vida”.

Assim, no escopo teórico e metodológico buscamos articular o que Oliveira (2012) denomina tessitura de conhecimentos em rede e a Sociologia das Ausências (SANTOS, 2007) à referida proposta de intervenção pedagógica para a disciplina de Educação Física, buscando, desta maneira, proporcionar a discussão acerca da perspectiva que considera os valores e significados que os *sujeitospraticantes* carregam consigo.

A compreensão da tessitura de conhecimentos em rede nos permitiu perceber que o conhecimento é tecido em redes constituídas das múltiplas experiências individuais e coletivas, por meio de processos de reprodução, criação e transformação sociocultural.

Desta forma, procuramos romper com o pensamento moderno ocidental, numa concepção pós-abissal, considerando as diversas formas de saberes, valores e significados, bem como as interações entre os sujeitos dessas redes de conhecimento, e as emoções que devem atuar na criação cotidiana dos currículos.

No intuito de buscar subsídios para uma melhor compreensão do processo histórico da educação de jovens e adultos no Brasil e como ainda hoje lidamos com essa herança histórica, nos deparamos, numa breve investigação do passado, com afirmativas que demonstraram que a história da Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, é muito recente. E que o processo de valorização da educação de adultos aconteceu de forma lenta e gradativa ao longo dos anos.

Desta maneira, o Brasil chega ao século XXI com uma alta taxa de adultos - quase vinte milhões - considerados analfabetos absolutos e passam de trinta milhões os considerados analfabetos funcionais, que frequentaram uma escola, mas por falta de uso de leitura e da escrita, voltaram à condição anterior. Somam-se a esses os neo analfabetos que, mesmo frequentando a escola, não conseguem atingir o domínio da leitura e da escrita.

Diante de tal situação, no ano de 2011, o estado do Rio de Janeiro, após divulgar índices insatisfatórios da educação básica (ocupava a vexatória posição de vigésimo sexto – penúltimo colocado - no ranking do IDEB 2009/2010), provocou na rede pública estadual um número grande de mudanças que pudessem promover melhorias na educação básica.

Uma vez que a rede estadual não dispunha de um documento curricular oficial para todas as disciplinas escolares, o currículo apareceu como importante elemento a ser enfatizado. Assim, a SEEDUC-RJ definiu que fosse construído um currículo mínimo, que seria apresentado a todas as escolas da rede estadual de ensino.

Entretanto, a secretaria impôs às equipes algumas determinações que promoviam permanências vinculadas a conceitos historicamente construídos e moviam a construção curricular em direção a um modelo padronizado. Dentre essas determinações, relatamos as de maior relevância, a saber: que utilizassem a terminologia “Currículo Mínimo”, que houvesse a divisão do documento por ano e bimestres, e que os currículos fossem pautados na noção de habilidades e competências.

A fim de operacionalizar a elaboração do documento – Currículo Mínimo - a SEEDUC-RJ buscou parceria com as universidades públicas estaduais para que professores de cada disciplina fossem disponibilizados para coordenarem o processo de elaboração dos currículos das disciplinas escolares.

Na área da Educação Física, este trabalho foi executado com uma equipe composta por duas professoras universitárias e mais sete professores da rede estadual.

Ao investigarmos o processo de elaboração do currículo mínimo para a disciplina de Educação Física, percebemos que a equipe responsável, à maneira certauniana, buscou romper com a lógica imposta, numa tentativa de ir além de escrever uma proposta curricular formal.

Cabe ressaltar que para a elaboração do documento final para a disciplina, a equipe buscou considerar as potencialidades e possibilidades de participação de todos, bem como o contexto social e histórico a ser trabalhado, por entender que é necessário reafirmar essa disciplina como prática pedagógica que corrobore com o processo de formação do aluno como um sujeito crítico, emancipado e autônomo.

Entretanto, mesmo considerando a autonomia de trabalho que foi dada ao grupo, bem como a forma democrática para gestar a confecção do documento, o produto final – Currículo Mínimo - ainda precisa ser mais e melhor trabalhado junto aos professores (as) da rede estadual, ficando evidente, desta maneira, que prevaleceu a determinação institucional da SEEDUC-RJ e, portanto, como um modelo a ser seguido em todas as escolas da rede.

Para a elaboração do Currículo Mínimo, a equipe responsável optou por manter os temas propostos, a saber: Esportes, Jogos, Ginásticas, Atividades Rítmicas e Expressivas e Lutas, transversalizados pelas temáticas Saúde e Lazer.

Para que ocorresse a implantação da nova modalidade, a NEJA-Ensino Médio, algumas medidas foram tomadas: a elaboração do Manual de Orientações, a criação do Curso de Formação Continuada para professores, a elaboração de uma nova Matriz Curricular para a NEJA - Ensino Médio, a elaboração de um documento curricular, entre outras medidas.

Dentre as mudanças ocorridas para a implantação da NEJA-Ensino Médio, a Educação Física aparece em sua matriz curricular em apenas um módulo, semestral, em detrimento de outras disciplinas consideradas de maior importância. Assim, foi necessária a redução dos conteúdos propostos para o curso.

O que quero ressaltar é que ao realizar este movimento, houve uma aproximação da ação imposta pela SEEDUC – RJ à perspectiva monocultural do saber, que estabelece o saber científico como sendo o único saber rigoroso e potente. Nesta linha de pensamento, os outros conhecimentos não possuem a validade deste conhecimento, consolidando, assim, a hierarquização do conhecimento científico sobre outros tipos de conhecimentos.

É na escola, um dos espaços onde os praticantes têm a oportunidade de enredar os seus saberes, que ocorre uma ambiguidade: o processo de hegemonização. Percebemos que esta desqualificação é simbolizada por inúmeros indícios, como por exemplo: número de aulas, a importância de determinadas disciplinas consideradas científicas e seu processo de silenciamento diante de outras disciplinas que são descredibilizadas no cotidiano escolar.

Sobre a elaboração de um documento curricular que direcionaria a NEJA-Ensino Médio, foi criado um material intitulado Livro Didático. Este documento é composto por quatro grandes unidades: Cultura Corporal; Corporeidade; Saúde e Lazer; e Trabalho, que emergiram dos temas propostos para o Currículo Mínimo.

Durante o processo de elaboração do Livro Didático, a equipe realizou uma dinâmica diferenciada, utilizando a participação dos docentes no curso de Formação

Continuada, que possibilitava um diálogo permanente entre os professores(as), e propostas de ações, leituras, vídeo, contando, também, com uma página de diálogos para que ocorresse o feedback por parte dos docentes participantes. Porém, o feedback da SEEDUC-RJ com relação a esse trabalho, não aconteceu.

Assim, percebemos uma insatisfação dos docentes quanto ao processo de elaboração do documento curricular que direcionaria a disciplina nesta nova modalidade, e um descontentamento referente ao pouco aprofundamento em determinadas temáticas.

Percebemos também, no decorrer da investigação, que mesmo com o descontentamento por parte dos docentes, o livro didático fornecido pela SEEDUC-RJ/CEDERJ às escolas públicas estaduais foram utilizados pelos docentes que atuavam na modalidade de maneira efetiva e os temas propostos faziam parte de seus planejamentos, sendo assim, trabalhados nas aulas de forma significativa.

Dentre as temáticas consideradas como pouco exploradas pelos docentes destacou-se a temática Qualidade de Vida, embora esta permeasse as unidades constantes no Livro Didático da NEJA-Ensino Médio.

Na tentativa de compreender a demanda apontada pelos docentes, foi necessário um olhar mais profundo sobre o tema e suas bases conceituais, para que, desta forma, pudéssemos reconhecer a sua relevância como conteúdo do currículo da EJA.

Buscamos em Nahas, De Barros e Francalacci (2012), Minayo (2000) e Pascoal (2004), subsídios teóricos que nos permitiram compreender, considerando seu contexto sociopolítico, econômico e histórico, como a qualidade de vida pode ser definida.

O paradigma de uma dimensão educativa voltada para a qualidade de vida nos remeteu a uma reflexão acerca de algumas questões: É possível uma educação voltada para a qualidade de vida? Como a escola tem concebido a qualidade de vida em seu projeto pedagógico? De que forma a qualidade de vida tem sido abordada nos currículos existentes nas escolas? Como ela se manifesta no chão da escola? Como a escola interfere neste processo?

Percebemos que é de grande importância a seleção, para inclusão no currículo, de conhecimentos relevantes e significativos, que incentivem mudanças individuais e sociais, assim como formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica.

Diante desta premissa, optamos pela elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica para o componente curricular Educação Física, mais especificamente para a modalidade EJA, que contemplou a temática Qualidade de Vida, considerando seus diferentes aspectos.

Importante ressaltar que este material pedagógico emergiu do cotidiano da NEJA-Ensino Médio, e de forma mais específica, das experiências que foram relatadas nas entrevistas concedidas pelos docentes no decorrer deste trabalho.

Considerando o relato da experiência explicitada no decorrer da dissertação, percebemos que, a participação efetiva dos alunos, permitiu que os discentes fossem complementando os conceitos emitidos por seus pares, demonstrando a diversidade que abarca a referida temática.

Assim, encerramos este movimento metodológico possibilitando a argumentação dialógica, proposta pelo auditório (SANTOS, 2002), buscando resgatar o saberes oriundos do cotidiano e das experiências dos alunos, permitindo que as diversas formas de conhecimentos interagissem entre si. E, no segundo momento da proposta, onde apresentamos conceitos oriundos de pesquisadores que trabalham com a referida temática, foi possível o surgimento de outras reflexões, onde os participantes obtiveram a oportunidade de exteriorizar os conhecimentos reinventados no entrelaçamento entre o saber apresentado no primeiro momento, os conceitos e noções apresentados pelas teorias ampliando o debate sobre a temática mencionada.

Acreditamos que a conflitualidade marcou esse momento da proposta, pois os discentes, ao confrontarem os conhecimentos que traziam consigo e articularem aos saberes científicos, tiveram a oportunidade de refletir sobre o modo como percebem o mundo.

Desta forma, percebemos que, a intervenção pedagógica possibilitou a produção de conhecimentos antes não imaginados, pois o currículo aqui produzido se desenvolveu sob a ótica do currículo criado cotidianamente (OLIVEIRA, 2014).

Embora não possamos afirmar que esta proposta tenha ocasionado mudanças comportamentais nos sujeitos envolvidos, percebemos uma consistente participação e articulação conceitual por parte desses sujeitos.

Os conceitos elaborados sobre a temática nos dão conta de uma maior abrangência conceitual, demonstrando uma tendência atitudinal que aponta para uma mudança de comportamento, considerando-se os elementos que compõem a “qualidade de vida” dentro da expectativa desses *sujeitospraticantes*.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Márcio Moutinho. *A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo*. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasília/DF, 2013.

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. *Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação*. Tese de Doutorado. Orientação Lúcia Mercês de Avelar. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A: 13-38, 2001

_____. Redes Urbanas de Conhecimentos e Tecnologias na Escola. In: *XXVIII Congresso*. 2005.

ARBACHE, Ana Paula Bastos. A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica. Papel Virtual Editora, 2009.

ANTUNES, Denise Dalpiaz. Relatos significativos de professores e alunos na Educação de Jovens e Adultos e sua auto-imagem e auto-estima. p. 33, 2006.

BACKES, Dirce Stein et al. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *O mundo da saúde*, v. 35, n. 4, p. 438-42, 2011.

BARROS PEREIRA, Fábio; OLIVEIRA, Inês Barbosa. Ponderações ao currículo mínimo da rede estadual do Rio de Janeiro: uma contribuição ao debate em torno da base comum nacional. *Revista Científica e-curriculum*. ISSN 1809-3876, v. 12, n. 03, p. 1669-1692, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2004.

_____. *Vida líquida*. Zahar, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CASPERSEN, Carl J.; POWELL, Kenneth E.; CHRISTENSON, Gregory M. *Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research*. Public health reports, v. 100, n. 2, p. 126, 1985.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano - artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. História e psicanálise: entre ciência e ficção. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução - discutindo conceitos básicos. *SEED-MEC Salto para o futuro—Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, p. 09-17, 1999.

CUPOLILLO, Amparo Villa; COPOLILLO, Martha Lenora Queiroz. Educação Física escolar: desafios na construção de um currículo para a rede estadual do Rio de Janeiro. In: *XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2013, Brasília. Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e V Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2013*.

DUARTE, Teresa. 2009. *A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica)*. Cies e-working paper. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia. Disponível em: http://www.cies.iscte.pt/destaques/documents/CIES-WP60_Duarte_003.pdf. Acesso em: 04/12/2015.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*, v. 3, p. 7-28, 2003.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. *Revista Inter Ação*, v. 36, n. 2, p. 365-392, 2011.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. (org.). *Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Currículos realizados nos cotidianos de escolas públicas das séries iniciais do ensino fundamental: sobre narrativas e imagens produzidas com os usos, traduções e negociações como potência para a ampliação das redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. *Projeto incorporado ao CNPq*, 2009.

FREITAG, Barbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo: Moraes, 6^a ed., 1986.

GADOTTI, Moacir. Um cenário possível da educação de jovens e adultos no Brasil. 2003.

GARCIA, Lenise Aparecida Martins. *Competências e habilidades: você sabe lidar com isso*. Educação e Ciência On Line, p. 3, 2005.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*, v. 2, p. 64-89, 2002.

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Manual de Orientações – Nova Eja*, 24 p. 2013.

GINZBURG, Carlo. *Pesquisa sobre Piero*. Barcelona, Muchnik. Editores, 1984.

GOMES, Luciana Kellen de Souza. *Memórias de professoras alfabetizadoras do MOBREAL em Fortaleza*. 2012.

GUISELINI, Mauro Antonio. *Aptidão física, saúde e bem-estar: fundamentos teóricos e exercícios práticos*. Phorte Editora, 2006.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 35, p. 197-211, 2007.

_____. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41, p. 355, 2009.

JUÁAREZ, Tadeu de Paula Xavier; ALVES, Patricia Matos Xavier. *Ler, interpretar e agir: Um círculo de cultura fora do eixo*. Razón y palabra, n. 89, p. 33-15, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Currículo 1. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 33-52, 2006.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Política e Educação Popular*. 2ª ed., São Paulo: Ed. Cortez, 1981.

MEDEIROS, Maria do Socorro de Araújo. *A Formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil: da história à ação*. Palma de Maiorca: Tese de Doutorado pela Universitat de les Illes Balears, 1999.

MEIRA, Ana Paula Gadelha Marques. *Educação física: a realidade das práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos*, 2013.

MINAYO, Maria Cecília. Qualidade de vida e saúde: um debate necessário. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5(1): 7-18, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. *Salto para o futuro*, p. 20-29, 2007.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez / Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NAHAS, Markus Vinicius; DE BARROS, Mauro VG; FRANCALACCI, Vanessa. O pentágulo do bem-estar-base conceitual para avaliação do estilo de vida de indivíduos ou grupos. *Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde*, v. 5, n. 2, p. 48-59, 2012.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RUBIO, K. O. Currículo (s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. *Currículo sem fronteiras*, v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares, 2001.

_____. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar em Revista*, n. 29, p. 83-100, 2007.

_____. Estudos do cotidiano, pesquisa em educação e vida cotidiana: o desafio da coerência. *Educação Temática Digital*, v. 9, p. 162, 2008.

_____. *Boaventura & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. *O Currículo como Criação Cotidiana*. MAUAD, 2012.

_____. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a Reflexão Curricular: Princípios Emancipatórios e Currículos Pensadospraticados. *Revista Científica e-Curriculum*, v. 9, n. 2, 2012.

PACHECO, J. Escola da ponte. *Cuadernos de pedagogía*, n. 341, p. 22-24, 2004.

PAIS, José Machado. *Vida cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. 5. Ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PASCOAL, Miriam. Qualidade de Vida e Educação. *Revista de Educação*. PUC-Campinas, Campinas, n. 17, p. 37- 45, nov. 2004.

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

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de pesquisa*, v. 114, p. 179-195, 2001.

PORCARO, Rosa Cristina. *A história da educação de jovens e adultos no Brasil*. 2011.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo; SILVA, Marco. *Escola cidadã, educação: construção amorosa da cidadania: fundamentos políticos, filosóficos e pedagógicos*. 2 ed. Uberaba: Prefeitura Municipal de Uberaba/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* Cortez, 2002.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). *Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo/Brasília, 1997, p. 33.

RIO DE JANEIRO. *Currículo Mínimo 2012: Educação Física*. Ensino Fundamental 6º ao 9º ano e Ensino Médio 1ª a 3ª série. Rio de Janeiro: Nova Imprensa Oficial, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. Dez teses sobre a aparente utilidade das competências em educação. In: SACRISTÁN, J. G. et al. *Educar por competências: o que há de novo?* Tradutor: LIMA, C.H. L. Revisão Técnica: PIMENTA, S. G. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento*. In: SACRISTÁN, J. G. et al. *Educar por competências: o que há de novo?* Tradutor: LIMA, C.H. L. Revisão Técnica: PIMENTA, S. G. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela Mão de Alice O Social e o Político na Pós-modernidade*. Ed. Afrontamentos 1997.

_____. *A crítica da razão indolente – Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista crítica de ciências sociais*, n. 63, p. 237-280, 2002.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos-CEBRAP*, n. 79, p. 71-94, 2007a.

_____. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. Boitempo Editorial, 2007b.

_____. Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa. In: *Reinventar a emancipação social: para novos manifestos*. Civilização Brasileira, 2009.

_____. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. In: *Para um novo senso comum: A ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. Cortez, 2011.

_____. Pela mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade. Leya, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23ª Edição revista e atualizada 2ª reimpressão." (2007).

SILVA, Lidiane Rodrigues Campêlo da et al. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: *IX Congresso Nacional de Educação– EDUCERE–III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, Paraná. 2009. p. 4554-4566.

_____. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Simões 2001

SOARES, Leôncio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. *Revista Presença Pedagógica*, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1996.

_____. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – políticas Públicas e EJA. *Revista de EJA*, n.17, maio de 2004.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 10, n. 38, 2010.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

VECCHIA, Roberta Dalla et al. Qualidade de vida na terceira idade: um conceito subjetivo. *Revista brasileira de epidemiologia*, p. 246-252, 2005.

APÊNDICE A

Roteiro da entrevista com docentes que atuaram na NEJA – Ensino Médio

- 1- Você tomou conhecimento da chamada pública para seleção de professores que fizeram parte da equipe de elaboração da proposta curricular para a rede estadual de ensino, promovida pela SEEDUC-RJ?
- 2- Como você classifica a divulgação do processo de elaboração da proposta curricular (Currículo Mínimo) promovido pela SEEDUC-RJ?
- 3- Posteriormente, você participou das consultas públicas, disponibilizadas para professores da rede estadual por intermédio da Plataforma Moodle, no site da SEEDUC-RJ, onde o docente poderia postar propostas, críticas ou sugestões para a elaboração do Currículo Mínimo?
- 4- A escola em que você trabalha possuía condições de acesso a essa Plataforma no momento das consultas públicas?
- 5- Quais os conteúdos que compõem o seu planejamento na NEJA?
- 6- Você utiliza o material didático fornecido pela SEEDUC-RJ/CECIERJ na formação da NEJA?
- 7- Fale sobre as práticas educativas com os alun@s da NEJA que você considera significativa?
- 8- Existe algum conteúdo desenvolvido em suas aulas que não consta no Currículo e no material da NEJA?
- 9- Pensando nos conteúdos estabelecidos pela SEEDUC-RJ e no material didático entregue aos docentes da NEJA, que sugestão você daria para a ampliação de tal currículo e material didático, considerando o tempo disponível para o desenvolvimento de tal proposta?


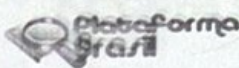
APÊNDICE B

Roteiro da entrevista com a Professora Articuladora

- 1- Como se deu a escolha dos professores da rede estadual para compor a equipe de elaboração do C.M.? Qual a sua percepção com relação a este processo?
- 2- A política de democratização utilizada pela SEEDUC-RJ para a composição da equipe, de fato, permitiu a participação efetiva dos docentes?
- 3- Quanto à configuração da equipe, até que ponto contemplou as diversas regiões do estado do Rio de Janeiro? A senhora considerou o processo bem divulgado?
- 4- Segundo o artigo “EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA A REDE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO” Cupolillo e Copolillo (2013), seria uma determinação da SEEDUC-RJ que todas as equipes utilizassem a terminologia “Currículo Mínimo”, e que pautassem o documento em conceitos historicamente construídos (competências e habilidades) assim como a bimestralização dos conteúdos, promovendo permanências que moviam ou moveriam a equipe em direção a um modelo de currículo padronizado. Como a equipe recebeu essas exigências?
- 5- Houve uma tentativa de desviar-se dessas determinações? De que maneira se deu este movimento?
- 6- Quanto à participação docente nas consultas públicas, segundo resultado parcial de pesquisa realizada com docentes nos municípios de Barra Mansa e Volta Redonda, a maior parte das escolas não possuía acesso ou condições satisfatórias para que estes efetivamente pudessem postar propostas, críticas e sugestões. Assim, diante desses dados da pesquisa, podemos questionar se realmente seria uma prioridade da SEEDUC-RJ, a participação efetiva dos docentes da rede estadual de ensino, ao ponto de interferir na elaboração do documento que seria implantado em suas escolas. Fale sobre essa situação:

- 7- O CMEF foi elaborado para o Curso Regular, que oferece a disciplina em todo o seu decorrer, ao longo dos três anos que o compõem, enquanto na NEJA – Ensino Médio, a Educação Física é ministrada em somente um módulo semestral. Mediante essa situação, parece ser a necessidade de se adequar o conteúdo da disciplina ao tempo que fora disponibilizado na grade curricular, o motivo da redução do conteúdo que seria ministrado. Como se deu a seleção desse conteúdo para a composição do currículo do referido curso?
- 8- Que critérios foram adotados para que fossem eleitas tais temáticas para fazerem parte do conteúdo a ser ministrado na disciplina?
- 9- Quais os responsáveis por tais escolhas e pautado em que pressupostos foram eleitos para selecionar o que viria a compor o currículo da disciplina para o referido curso?
- 10- Segundo Cupolillo e Copolillo (2013) diante da complexidade e das dificuldades encontradas na elaboração de uma proposta curricular para a Educação Física, a equipe buscou qualificar seu trabalho para que deste modo levasse o componente a ser parte do processo de formação cidadã. Fale sobre essas dificuldades encontradas ao longo do percurso de elaboração.

APÊNDICE C

| | | |
|---|--|--|
|  | CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VOLTA REDONDA - UNIFOA/FUNDAÇÃO |  |
| PARECER DO COLEGIADO | | |
| DADOS DO PROJETO DE PESQUISA | | |
| Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: QUALIDADE DE VIDA COMO DEBATE | | |
| Pesquisador: JULIO CESAR ROCHA DE CAMARGO CASTRO | | |
| Área Temática: | | |
| Versão: 1 | | |
| CAAE: 43343615.2.0000.5237 | | |
| Instituição Proponente: FUNDACAO OSWALDO ARANHA | | |
| Patrocinador Principal: Financiamento Próprio | | |
| DADOS DO PARECER | | |
| Número do Parecer: 1.017.506 | | |
| Data da Relatoria: 07/04/2015 | | |
| Apresentação do Projeto: | | |
| <p>O presente estudo emerge da experiência adquirida nos últimos seis anos de prática docente na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) com a Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente na Escola Estadual Fagundes Varela, localizada no município de Rio Claro-RJ. No ano de 2014, a SEEDUC implementou diversas mudanças nesta modalidade de ensino, impactando várias disciplinas, inclusive a Educação Física, com a diminuição do número de aulas e conteúdo a ser ministrado. Como forma de implementar essa nova modalidade, a SEEDUC implantou um curso de formação continuada para os professores de Educação Física que ministravam aulas no NEJA. Logo no primeiro encontro presencial, percebeu-se a necessidade, pelos professores presentes, de se contemplar com maior ênfase, a Qualidade de Vida como conteúdo da modalidade. Diante do exposto, cabe perguntar: Quais as práticas docentes relacionadas a Qualidade de Vida, desenvolvidas no cotidiano da NEJA no Polo Médio Paraíba? Os conteúdos ministrados atendem aos alunos desta modalidade de ensino? O documento que direciona o currículo de Educação Física na SEEDUC atende a perspectiva dos docentes. Assim, esta pesquisa ganha relevância quando busca compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas no Polo Médio Paraíba, nas turmas de Educação Física do NEJA, investigando os conteúdos ministrados e buscando conhecer as práticas docentes que são desenvolvidas em seu cotidiano. Identificar junto aos docentes, as demandas de materiais</p> | | |
| Endereço: Avenida Paulo Erlei Alves Abrantes, nº 1325 | | |
| Bairro: Prédio 01 - Bairro Três Poços | | CEP: 27.240-550 |
| UF: RJ | | Município: VOLTA REDONDA |
| Telefone: (24)3340-8400 | Fax: (24)3340-8404 | E-mail: coeps@foa.org.br |
| Página 01 de 03 | | |



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
VOLTA REDONDA -
UNIFOA/FUNDAÇÃO



Continuação do Parecer: 1 017.506

didáticos para o referido curso torna-se necessário para a posterior elaboração de um material didático sobre Educação Física e Qualidade de Vida que contemple a especificidade do trabalho docente com Jovens e Adultos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as práticas pedagógicas desenvolvidas no Polo Médio Paraíba, mais especificamente no município de Volta Redonda, nas turmas de Educação Física da NEJA.

Objetivo Secundário:

- Investigar os conteúdos ministrados no curso da NEJA. - Conhecer as práticas docentes desenvolvidas no cotidiano da NEJA.- Identificar as demandas de material didático para a disciplina de Educação Física na NEJA.- Criar um material didático a ser utilizado no curso da NEJA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não conseguir entrevistar um número significativo de docentes do município de Volta Redonda que atuam na NEJA.

Benefícios:

Visibilizar as dificuldades, limitações e ações desenvolvidas pelos professores da NEJA, produzindo um material didático para a Educação Física.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Nada à comentar.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão de acordo.

Recomendações:

Nada à comentar

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Avenida Paulo Erel Alves Abrantes, nº 1325

Bairro: Prédio 01 - Bairro Três Poços CEP: 27.240-560

UF: RJ Município: VOLTA REDONDA

Telefone: (24)3340-8400 Fax: (24)3340-8404

E-mail: coeps@foa.org.br



CENTRO UNIVERSITÁRIO DE
VOLTA REDONDA -
UNIFOAFUNDAÇÃO



Continuação do Parecer: 1.017.506

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VOLTA REDONDA, 09 de Abril de 2015

Assinado por:
Sérgio Elias Vieira Cury
(Coordenador)

Endereço: Avenida Paulo Eraldo Alves Abrantes, nº 1325
Bairro: Prédio 01 - Bairro Três Poços CEP: 27.240-560
UF: RJ Município: VOLTA REDONDA
Telefone: (24)3340-8400 Fax: (24)3340-8404 E-mail: coeps@foa.org.br
E-mail: coeps@foa.org.br