

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ALINE SILVA ANDRADE NUNES**

**PRONERA E CULTURA CORPORAL:** uma análise da trajetória da Educação Física  
nos projetos de formação de educadores e educadoras do campo, no estado do  
Maranhão

São Luís  
2010

**ALINE SILVA ANDRADE NUNES**

**PRONERA E CULTURA CORPORAL: uma análise da trajetória da Educação Física**  
nos projetos de formação de educadores e educadoras do campo, no estado do  
Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adelaide Ferreira Coutinho.

São Luís  
2010

Nunes, Aline Silva Andrade.

Pronera e cultura corporal: uma análise da trajetória da Educação Física nos projetos de formação de educadores e educadoras do campo, no estado do Maranhão/ Aline Silva Andrade Nunes. – São Luís, 2010.

111 f.

Orientadora: Profª Drª Adelaide Ferreira Coutinho

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, 2010.

1. Pronera-Cultura corporal. 2. Educação física. 3. Educação no campo I. Título

CDU 374.7:796

**PRONERA E CULTURA CORPORAL: uma análise da trajetória da Educação Física**  
nos projetos de formação de educadores e educadoras do campo, no estado do  
Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

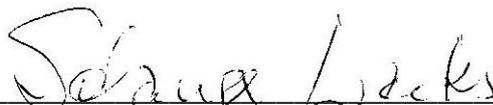
Aprovada em 09/11/2010

**BANCA EXAMINADORA**



---

**Profª. Drª. Adelaide Ferreira Coutinho** (Orientadora)  
Doutora em Educação (UFRN)  
Professora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)



---

**Profª. Drª. Solange Lacks**  
Doutora em Educação (UFBA)  
Professora da Universidade Federal de Sergipe (UFS)



---

**Profª. Drª. Lélia Cristina Silveira de Moraes**  
Doutora em Educação Brasileira (UFC)  
Professora da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

*À minha família querida, Luiz  
Alexandre e Heitor.*

## AGRADECIMENTOS

O Mestrado em Educação foi um espaço de desafios, conhecimentos, conquistas, medos e descobertas. Durante esse percurso passei por experiências indescritíveis que me fizeram ainda mais comprometida com o trabalho de melhorar este mundo em que vivemos. Nessa trajetória, muitas pessoas, presentes ou não, me ajudaram de diferentes formas, seja cuidando do Heitor enquanto eu estudava, seja me ajudando diretamente nos estudos, ou mesmo compreendendo minha ausência. Muito obrigada a todos(as) e em especial:

A Deus e sua ligação comigo de um modo muito particular. Obrigada por me trazer a paz, a determinação, a tranquilidade e, principalmente, a fé que me torna mais humana.

À minha mãe, Arlete, pelo exemplo de dignidade e amor incondicional. Um simples “obrigada” é pouco perto do que eu queria lhe oferecer, pois rindo ou chorando, *sempre* esteve comigo. A ela devo reconhecimento e eterna gratidão.

Ao meu pai, Adail, que de diferentes formas se fez presente na minha vida. Obrigada pelos anos de trabalho e dedicação sem descanso. Sua confiança em mim e no que sou capaz de fazer me estimulou a superar muitos desafios.

Aos meus queridos avós, Atelice, Antônio Enéas (*in memoriam*) e Donana, exemplos de luta, experiência de vida e generosidade; aos meus irmãos, Adail Filho, Álvaro e Áurea, guardiões de uma infância feliz, cúmplices de um convívio amoroso e força unida na esperança de dias melhores para toda a família; e a todos os meus familiares, em especial à tia Cristina, por sempre acreditar em mim.

Ao Luiz Alexandre, companheiro querido, o primeiro a afirmar que eu iria chegar neste ponto da estrada. Nossa família é mais que um porto seguro, é a inspiração maior em tudo o que faço. Obrigada por tudo!

Ao meu filho, Heitor. Um garotinho muito feliz, gerado e nascido no auge do mestrado. Logo vi que ele significaria a minha força para seguir em frente, pois a maternidade me fez renascer. Meu amor por ele é inexplicável! Obrigada pela espera.

Um agradecimento muito especial à Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adelaide Ferreira Coutinho, minha orientadora, pela paciência, rigor, afeto e solicitude apesar das

minhas inúmeras limitações. Obrigada por me fazer enxergar o verdadeiro sentido da luta pela educação além de ter fortalecido minha identidade de educadora, de ser humano.

À Dona Lúcia e Dona Cecília, pessoas pelas quais tenho uma enorme consideração. Em nome delas agradeço a família Menezes de um modo geral pela acolhida, em especial aos pequenos Miguel e Luan.

A toda a 9ª turma do mestrado em educação, em especial a turma de estudos e conversas: Edith, Conceição, Sheila e Francisca. Obrigada pelas reuniões de estudo, pelas palavras de incentivo, pelas angústias compartilhadas, pelas conversas de bar e, principalmente, pelo companheirismo. Sou orgulhosa por ter cultivado a amizade delas.

Um obrigada a companheira de grupo de pesquisa e de todas as horas, Ritinha. Nossa amizade começou no dia da entrevista da seleção do mestrado e perdurará para sempre.

Aos amigos e amigas do GEPPEF, pelos estudos pertinentes, pelas amizades sinceras, pela minha iniciação no mundo da cultura corporal e por me apresentarem ao Marx. A entrada neste grupo em 2003 foi fundamental para plantar em mim o desejo de pesquisar e estudar temas relevantes socialmente. Em especial, agradeço a professora e amiga Silvana Martins Araujo e família, pelas orientações acadêmicas, profissionais e pessoais. Ela foi uma professora que sempre me incentivou a ir além.

À equipe do PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA, grupo de estudos NEPHECC, educadores(as), universitários(as), coordenadores(as) e parceiros institucionais. Em especial aos sujeitos que constroem esta história que são os egressos(as) dos Projetos de Formação de Educadores e Educadoras do Campo e educandos(as) do curso Pedagogia da Terra. Obrigada pelo espaço e entrevistas concedidas (Joatan, Leo Jaime, Maria Cesar, Leda, Conceição, Ribamar, Alzerina e Ildo), mas principalmente pela convivência nas etapas de formação pela grandiosa lição de vida. A eles(as) meu reconhecimento por me ajudarem a entender o sentido mais amplo da luta pela Educação do Campo e o papel da resistência para conquistarmos a legitimidade deste novo paradigma.

A CAPES/REUNI pela concessão da bolsa para que eu realizasse este curso. Obrigada pelo apoio.

Carregamos no peito, cada um, batalhas incontáveis. Somos a matéria perigosa das lutas. Projetamos a perigosa imagem do sonho. Nada causa mais horror à ordem do que homens e mulheres que sonham. Nós sonhamos.

Pedro Tierra

## RESUMO

Este trabalho visa analisar a trajetória da Educação Física no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), destacando-se o Projeto de Formação de Educadores e Educadoras do Campo, no estado do Maranhão, em parceria com a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão (ASSEMA) e outros parceiros. Considera a necessidade de desvelar essa realidade, e o contexto que demarca o objeto de estudo, a partir de questões que permitiram identificar as mediações necessárias para apreender o objeto como síntese no âmbito do pensamento. Formula objetivos para refletir sobre as concepções de Educação Física dos(as) alunos(as) nas formações dos cursos do PRONERA, qual o papel atribuído à disciplina e que significados e reflexões acerca da Educação do Campo a Educação Física trouxe para superar as antigas visões acerca do papel das práticas corporais e esportivas para os(as) trabalhadores(as) do(a) campo, principalmente no processo de mudança do paradigma da aptidão física para a concepção de cultura corporal. Verifica como se deu a inserção da Educação Física no Projeto de Formação de Educadores e Educadoras do PRONERA e quais as concepções que fundamentaram o trabalho do grupo de professores que ministraram as disciplinas nas etapas de formação. Busca na base histórica de concepção marxista o caminho metodológico para apreender essa realidade, pois o materialismo histórico-dialético é o referencial teórico que trata das problemáticas do objeto em estudo sob um posicionamento crítico e comprometido com a transformação social. Outras referências fundamentais são: Caldart (2002; 2004), Fernandes e Molina (2004), Taffarel (1997; 2001; 2006), Vendramini (2007), Braz e Netto (2007) e Carcanholo (2000) nas questões relativas ao campo, políticas sociais de educação, Estado e capitalismo. No tocante à Educação Física, cultura corporal, corpo, ressalvam-se as contribuições de Coletivo de Autores (1992), Escobar (1995), Capela (2000), Silva (1999), Castellani Filho (2003), Carvalho (2000) e Bröhm (2007). O percurso metodológico se concretiza por meio de pesquisas bibliográfica, documental e de campo. Constata a crescente aproximação da Educação Física, sob a perspectiva da cultura corporal, nos projetos promovidos

pelo PRONERA. As análises das falas dos sujeitos entrevistados na pesquisa de campo apontaram uma perspectiva de transformação da realidade do campo.

Palavras-chave: PRONERA. Cultura corporal. Educação Física. Educação do campo.

## ABSTRACT

This study aims to examine the trajectory of Physical Education in National Education Program in Agrarian Reform (PRONERA), highlighting the Training of Teachers and Educators from Field Project, State of Maranhão, in partnership with the Federal University of Maranhão (UFMA), the Movement of Landless Field Workers (MST), the Association of Settlement Areas in the State of Maranhão (ASSEMA) and other partners. Considers the need to reveal this reality and the context that marks the object of study, issues that will enable the identification of mediations needed to grasp the object as a synthesis of thought. Formulates objectives to reflect on the concepts of students' physical education in the training courses of PRONERA, what role is assigned to the discipline and which meanings and ideas about the Field Education the Physical Education brought to overcome the ancient views about the role of embodied practice and sports for field workers, mainly in the process of changing the paradigm of physical fitness to the conception of physical culture. Reveals how was the inclusion of Physical Education in Teacher Training Project of PRONERA and the conceptions which motivated the work of the group of teachers who taught the subjects in the formative stages. Search historical basis of the Marxist concept to grasp this reality, because the historical and dialectical materialism is the theoretical framework that addresses the problem of the object under study in a critical position and committed to social transformation. Other key references are: Caldart (2002, 2004) and Fernandes e Molina (2004), Taffarel (1997, 2001, 2006), Vendramini (2007), Braz and Netto (2007) and Carcanholo (2000) on issues related to the field, social politics in education, State and capitalism. With regard to physical education, physical culture, body, it is emphasized the contributions of Collective of Authors (1992), Escobar (1995), Capela (2000), Silva (1999), Castellani Filho (2003), Carvalho (2000) and Bröhm (2007). The methodological approach is realized by bibliographical, documentary and field research. Notes the growing approximation of Physical Education, from the standpoint of physical culture, in the projects promoted by PRONERA. The analysis of the speeches of the interviewees in the field research indicated a perspective of changing the reality of the field.

Keywords: PRONERA. Body culture. Physical Education. Field education.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	14
<b>2</b>	<b>SOCIEDADE CAPITALISTA, TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: implicações sobre o corpo</b> .....	28
<b>2.1</b>	<b>A ofensiva capitalista</b> .....	29
<b>2.2</b>	<b>Relações entre capital e trabalho: indutoras das políticas de educação</b> .....	31
<b>2.3</b>	<b>Educação básica em foco</b> .....	36
<b>2.4</b>	<b>Movimentos sociais, educação do campo e PRONERA</b> .....	38
<b>2.5</b>	<b>Escola e escola do campo: espaços de expressão da luta de classes</b> .....	39
2.5.1	A criação do PRONERA.....	42
<b>2.6</b>	<b>Trabalho camponês: implicações sobre o corpo</b> .....	50
2.6.1	Corpo como construção histórico-cultural.....	50
2.6.2	O trabalho como processo de desumanização do homem.....	55
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO FÍSICA E SEU MOVIMENTO HISTÓRICO</b> .....	58
<b>3.1</b>	<b>Educação Física escolar como componente curricular: aspectos legais e históricos</b> .....	59
<b>3.2</b>	<b>Educação Física como área de conhecimento</b> .....	65
3.2.1	Cultura corporal.....	67
<b>4</b>	<b>DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA IMPLANTADA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO PELO PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA</b> .....	71
<b>4.1</b>	<b>Educação e reforma agrária: faces da mesma realidade?</b> .....	72
<b>4.2</b>	<b>Concepções de Educação Física presentes nas práticas formativas do PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA</b> .....	77
<b>4.3</b>	<b>Contribuições da Educação Física no PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA</b> .....	90
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	94

REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICES.....	106

## 1 INTRODUÇÃO

Na história da educação brasileira é perceptível o conflito de interesses entre as classes sociais, principalmente no debate sobre o direito à educação. Esse embate entre projetos tem contribuído para explicitar a estratificação social, considerando-se a existência de uma sociedade de classes, sob o domínio do capital sobre o trabalho. Sob essa influência, no âmbito da educação, estruturou-se historicamente um modelo dual de ensino que, de um lado tem permitido a formação das elites para dirigir e dominar e, de outro, reserva aos pobres (quando muito) um ensino limitado aos níveis elementares ou a profissionalização compulsória e sem garantia de uma formação com qualidade, fortalecendo a “pseudo-universalização” da educação por meio de políticas focalizadas que asseguram o máximo para poucos e o mínimo para muitos.

Nas últimas décadas, o modelo configurado pelas teses neoliberais<sup>1</sup> é estrategicamente referenciado para expressar um ambicioso projeto de mudanças econômicas e político-ideológicas da sociedade, regulado pelos princípios da supremacia do capital, da concorrência no livre-mercado e da desarticulação dos mecanismos de intervenção do Estado, diminuindo sua presença como principal responsável pela oferta das políticas públicas de corte social. O que implica tratar a política de educação sob a lógica do mercado, numa relação custo-benefício (atender mais, a baixos custos) e de estímulo a uma suposta competitividade.

Nesse sentido, as políticas públicas induzidas pelas relações capitalistas mundiais correspondem às necessidades do desenvolvimento sócio-econômico, científico e ao poderio tecnológico e militar mundial das nações desenvolvidas. Esta forma de sociabilidade do capital, cuja maioria são emanados deste modo de produção, tem impedido a superação dos grandes problemas sociais mundiais, como a pobreza, fome, desemprego, a questão agrária, a violência no campo e na cidade, analfabetismo, precariedade do acesso à educação pública e da formação de educadores(as), entre outros.

---

<sup>1</sup> O neoliberalismo visa legitimar um projeto de sociedade que “minimiza” o papel do Estado. Segundo Braz e Netto (2007, p.226), “[...] a disseminação dessas teses, profundamente conservadoras, originalmente defendidas desde os anos quarenta, do século XX ,pelo economista austríaco F. Hayek [...] compreende uma concepção de homem e sociedade fundada na ideia da *natural e necessária desigualdade* entre os homens e uma noção rasteira de liberdade (vista como função da liberdade de *mercado*)”(grifo dos autores).

Sob a mediação do Estado e tendo o mercado como referência para tais políticas tem-se observado, na atualidade, o quanto as políticas sociais estão sendo colocadas a serviço da reprodução da força de trabalho para tentar controlar as sucessivas e históricas crises deste modelo e a reação contrária da classe trabalhadora. Esse caráter torna-se mais evidente nas políticas educacionais, especialmente quando se trata da relação trabalho/educação, uma vez que, a educação exerce importante função mediadora.

Os efeitos dessas políticas, particularmente a engendrada nas últimas décadas, se explicitam no cenário urbano e se apresenta de modo mais grave no campo, em virtude da luta pela terra, que põe a questão agrária como um dos determinantes das condições sociais de existência dos camponeses, realidade que conforma um quadro de grande concentração de terras na forma de latifúndios. Além disso, o fortalecimento da grande empresa capitalista no campo voltada para o agronegócio ocasiona o aumento da desigualdade social e da violência pela ineficácia de políticas públicas e interesses econômicos voltados para essa região.

Um dos destaques resultantes desse movimento histórico no Brasil foi o *déficit* na oferta de educação pelo Estado para a população, fato que acarretou consequências negativas incalculáveis para a nação e instigou grandes movimentos em defesa da educação pública e discussões entre estudiosos(as) da área, professores(as), alunos(as), setores governamentais e não-governamentais (empresários, organizações não-governamentais - ONGs, movimentos sociais), nacionais e internacionais, sobre a política educacional.

Os movimentos sociais do campo historicamente tomaram para si a responsabilidade da luta por terra e educação e outros direitos sociais e políticos, contrapondo-se ao latifúndio, a grilagem da terra e, hoje, ao agronegócio. É nesse mesmo contexto que se constitui a luta pelo acesso à educação e a resistência à concepção da Educação Rural, constituída pela lógica de contenção visando ao controle do êxodo rural.

Foi nesse processo de luta que educadores, trabalhadores do campo e suas organizações, aliados aos educadores das universidades públicas buscaram se fortalecer em prol de uma defesa da educação *no e do* campo, que culminou com as atuais políticas de Educação do Campo, um paradigma em construção. Essa nova concepção encara o desafio de transformar a realidade a partir do poder de homens

e mulheres que optaram por uma postura crítica face ao mundo social imposto pelo capitalismo.

Historicamente a questão da educação camponesa como direito social apareceu no ordenamento jurídico do Estado brasileiro apenas a partir do século XX, mais precisamente na Constituição Federal de 1934. A “educação rural” não foi a conquista que se esperava para tentar superar sua negação histórica. Ela surgiu condicionada às matizes do pensamento arraigado aos valores de uma sociedade agrária, cuja riqueza estava apoiada pelo latifúndio e trabalho escravo, representando os interesses e necessidades hegemônicas dos setores dominantes na sociedade brasileira, como ilustra este fragmento:

No Brasil, todas as Constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891 (BRASIL; MEC, 2004b, p.07).

O “ruralismo pedagógico” nasce, portanto, de um movimento que visava reafirmar a vocação agrária do país, objetivando a contenção de homens e mulheres no campo para evitar o êxodo rural e a possível quebra da produtividade agrícola. Tratava-se da necessidade de reter os trabalhadores no campo e interiorizar discursos políticos/ideológicos/pedagógicos a um grupo social esquecido pelo Estado e, por isso alvo de interesses de oligarcas e latifundiários.

O contexto da Primeira República foi um momento de construção ideológica nacionalista e desenvolvimentista com vistas à construção de um “homem novo”. Visava, portanto, adaptar o “papel da escola” à nova realidade brasileira criando uma relação “homem rural/escola” pretensamente nova (PRADO, 1995), onde este “novo homem” assumisse a chamada “mentalidade do homem do campo”, tanto para atender a fixação do mesmo neste espaço, quanto para transformá-lo numa espécie de empreendedor das artes agrícola-industriais, sem, contudo, alterar-se o quadro grave de carências e negações sofridas por este espaço ou prover-lhe uma educação que lhe desse acesso aos mesmos direitos ou atendesse às suas necessidades.

Essa concepção de educação rural construiu-se historicamente em correspondência à visão dicotômica entre campo e cidade. Assim, as políticas

educacionais, visando sua oferta, assentaram-se numa política de retenção dos sujeitos ao meio rural, “integração” no projeto nacional de desenvolvimento brasileiro, com ênfase no ensino de técnicas agrícolas, conceitos higiênicos e sanitários, amor à terra, valorização das regiões do interior e do “novo homem rural”, em síntese, “educar” a população do campo para aproveitar as possibilidades da sua região evitando, assim, o inchaço das cidades provocado pelo êxodo rural.

Mas, quando a legislação brasileira expressou o interesse em educar homens e mulheres do campo, já se estava sob o advento da sociedade urbano-industrial, logo a oferta dessa educação assegurada em lei apesar de o Brasil ter uma formação organizativa produtiva de base agrária, não constava nos textos constitucionais de 1824 e 1891, que não fizeram qualquer referência a educação rural.

Conseqüentemente, o percurso desse modelo de educação foi marcado por uma sequência de medidas que ora privilegiavam os princípios inovadores da Escola Nova, ora se caracterizavam por medidas de caráter excludente como a Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946. A Constituição do período estadonovista (1937 a 1945) estabeleceu um período de implantação de um modelo de modernização conservador e, ao mesmo tempo, de reconhecimento da educação profissional em atendimento ao modelo industrial nascente. Assim reza o seu artigo nº 132:

O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas e outras de por fim organizar para a juventude períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e adestramento físico, de maneira a prepará-la ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da nação (BRASIL; MEC, 2004b, p.14).

Ainda em 1946, o Decreto-Lei nº 9.613/1946, que instituiu a Lei Orgânica do Ensino Agrícola, destacou-se pela imposição da formação profissional para os trabalhadores do campo e impedimento aos que optavam por essa profissionalização de ingressar no ensino superior (BRASIL; MEC, 2004b). Por sua vez, a constituição de 1967, durante o período da ditadura militar, não apresentou qualquer política por parte do Estado para transformar essa realidade, ficou a cargo das empresas e indústrias a obrigação em cooperar com a oferta de educação gratuita aos seus empregados e filhos.

Apenas em 1988, com a nova Constituição Federal Brasileira, a educação foi declarada como direito de todos e dever do Estado. No entanto, somente em 03 de abril de 2002, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, (BRASIL; MEC, 2004b), como ordenamento jurídico que trata dessa questão de modo específico.

A aprovação dessas Diretrizes representou uma conquista para os movimentos sociais do campo, pois a organicidade e resistência de suas lutas desencadearam na aprovação não só dessas diretrizes como, em 1998, na criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA pelo Ministério de Política Fundiária e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária em parceria com as universidades públicas brasileiras, além de outras ações desencadeadas pelo movimento “*Por uma Educação do Campo*”, que se iniciou no final da década de 90.

A ideia era criar um novo paradigma que visava se contrapor à concepção do “ruralismo pedagógico” e construir uma Educação do Campo arraigada aos valores da cultura dos povos que vivem e trabalham no campo. Assim, ela surgiu em meio às lutas por educação, entre atos políticos, fóruns, seminários, marchas, congressos, conferências e encontros. Os movimentos sociais camponeses buscavam resistir a esse modelo de educação que fixava homens e mulheres à terra, sem contudo reconhecer seu fazer histórico, sua cultura e produção social.

Nesse contexto, as contradições campo-cidade acirram-se com o intenso processo de mundialização do capital e o reforço midiático que aponta dois territórios distintos: o do “agronegócio”, como a imagem do campo “modernizado”, que atinge o aumento da produção para exportação, cada vez maior, com o auxílio de novas tecnologias e o da agricultura tradicional, geralmente apresentado como sinônimo de atraso.

No primeiro modelo, há o aumento da desigualdade social com a concentração de riqueza nas mãos dos grandes proprietários de terras, monocultura, superexploração do trabalho assalariado, sustentado muitas vezes pelo trabalho escravo, a destruição dos recursos naturais, práticas de mercado globalizantes, que priorizam o mercado externo e tantas outras consequências típicas de uma agricultura capitalista.

Em outro polo, contrastando com aquele modelo, está a agricultura camponesa tradicional sustentada pelo trabalho familiar, a partir da qual se buscam

fortalecer os valores da educação, voltados para a resistência e promoção da cultura dos sujeitos do campo, da preservação ambiental e diversidade biológica e das relações de trabalho contrárias ao grande negócio no campo.

As vivências de produção do conhecimento na realidade do campo, por meio de uma educação pública voltada para esses sujeitos sociais (sem terra, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, reassentados atingidos por barragens, pescadores, meeiros, artesãos, indígenas e demais povos da floresta), aguçaram o interesse em pesquisar a trajetória da Educação Física nos projetos de formação de educadores e educadoras do campo, tendo como foco de análise as ações do PRONERA nas áreas e assentamentos de reforma agrária no Maranhão.

Uma das justificativas que motivaram o interesse por esta pesquisa foi integrar o PRONERA, pois este programa vem propiciando a construção de novos espaços de produção de conhecimento referenciados social e historicamente por homens e mulheres do campo. Isso tem permitido a construção do paradigma da Educação do Campo, reforçando-a como direito universal e dever incondicional do Estado, criando, assim, novos espaços para o ensino da Educação Física, em contraponto com as visões tradicionais.

O acompanhamento da dinâmica dessas ações, as oportunidades de vivenciar experiências como professora de Educação Física, em diferentes etapas dos cursos de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), juntamente com outros(as) professores(as) integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagógicas em Educação Física (GEPPEF)<sup>2</sup>, fortaleceu em mim a necessidade de investigar esse objeto.

Dentro do grupo fez-se a opção de estudar a Educação Física, sob a perspectiva da abordagem crítico-superadora que, por sua vez, apresenta sua fundamentação no materialismo histórico-dialético. A concepção de educação sob esse eixo epistemológico considera suas respectivas relações históricas no processo de produção de existência social, como totalidade concreta, visando transformar a realidade.

---

<sup>2</sup> O GEPPEF é um grupo vinculado ao Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) que há 12 anos desenvolve ações de estudos, pesquisas e extensão para profissionais e estudantes da Educação Física e áreas afins, fortalecendo a luta pela legitimação da disciplina enquanto área de conhecimento. O GEPPEF se reúne semanalmente, promove eventos científicos, publica trabalhos em congressos e periódicos importantes, entre outras ações.

Convém ressaltar que o referencial teórico metodológico do GEPPEF foi determinante para que ele integrasse o Projeto de Formação de Educadores e Educadoras do Campo no Maranhão, promovido pelo PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA que, por sua vez, tem como referência a construção do paradigma da Educação do Campo sob o viés do materialismo histórico-dialético.

Apesar de terem afinidades epistemológicas, os(as) professores(as) do GEPPEF não tinham muitas experiências com a Educação do Campo, principalmente por se tratar de um paradigma em construção, e relativamente novo. Por isso, foram necessárias várias reuniões de estudos e planejamento, em que o coletivo de professores(as) analisou a história da Educação do Campo, seus princípios educativos e os conteúdos que valorizassem a identidade dos sujeitos do campo. Para tanto, precisava-se articular o modelo pedagógico dos(as) professores(as) às novas possibilidades de relações políticas, culturais e sociais, além de reconhecer os movimentos sociais como parte importante desse processo de luta por políticas públicas para os povos do campo e por um novo projeto de formação humana<sup>3</sup>.

Segundo o planejamento dos(as) professores(as) envolvidos(as) nas etapas de formação do ano de 1994, constatou-se uma preocupação em problematizar as práticas corporais contemplando os conteúdos da Educação Física de forma crítica, fundamentada e dinâmica.

O convívio com os(as) educandos(as) durante os cursos de formação do PRONERA propiciou um espaço de grande aprendizado, pois apontou para novas direções na construção de conhecimento sob outro paradigma de educação. A partir daí houve um despertar para a realização de estudos e pesquisas relacionados ao tema, Educação do Campo, contendo relatos de experiência, monografia de conclusão de curso<sup>4</sup>, e este presente estudo, cujo objeto principal se refere à análise

---

<sup>3</sup> Marx destaca a centralidade do conceito de atividade humana no sentido da práxis, ou seja, como uma relação indissolúvel entre teoria e prática, cuja centralidade constitui o eixo constituinte da humanização. Nesse sentido, o argumento importante tanto no aspecto metodológico relativo à teoria do conhecimento como em sua dimensão ontológica do ser social, que se constitui como prática criadora e transformadora de realidade social radicalmente contrária a existente. Nesse sentido da práxis ou da formação humana, Marx sublinhava que toda vida social era radicalmente prática (MARX, 2002).

<sup>4</sup> Estado da arte com o tema: Educação Física e MST nos anais de congressos científicos e periódicos da Educação Física no âmbito nacional, no período de 2000 a 2005 (ver ANDRADE, 2006).

da trajetória da Educação Física no processo de Formação de Educadores e Educadoras do Campo, no Maranhão, por meio do PRONERA.

A constatação empírica de que a disciplina Educação Física possuía pouca (ou nenhuma) legitimidade no contexto da Educação do Campo, ocorreu durante essas vivências, fato este decorrente de vários fatores que vão desde a legislação pertinente à oferta dos níveis e modalidades de ensino; o currículo e escolha dos conteúdos e atividades que incluam esta disciplina no mesmo patamar de importância dos demais saberes escolares; o processo de formação profissional dos educadores, que não fornece subsídios para um trabalho pedagógico que conceba a formação do aluno(a) em sua totalidade, e, principalmente, a falta de um projeto político-pedagógico coerente com a realidade social e as necessidades educacionais do campo. Para tanto, problematizou-se:

a) o porquê da predominante desinformação por parte dos sujeitos envolvidos na escola e nos projetos de educação do campo - especialmente para os jovens e adultos - com relação à inclusão da disciplina de Educação Física, principalmente daqueles apoiados na concepção de que o trabalho rural é por si só muito exaustivo e por isso dispensaria qualquer prática corporal e esportiva, numa visão de Educação Física pautada na aptidão física. Era essa, a partir da investigação realizada, uma das concepções predominantes entre os educadores e educadoras em formação no PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA, mesmo identificando-se que nos projetos elaborados para esse fim, por meio dessa parceria, tem havido tentativas de superar essa concepção dominante, nesses doze anos de existência, tanto na oferta de educação básica quanto na formação de seus educadores(as) e nos cursos de nível superior.

b) como se deu a inserção da disciplina Educação Física no curso de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA e em que momento das formações a disciplina era ministrada.

c) qual a relação entre a Educação Física e a formação dos educadores(as) para as escolas do campo, no Maranhão, considerando-se a trajetória dessa disciplina, enquanto área de conhecimento específico, e seus significados para a Educação do Campo; qual foi sua contribuição para o processo de formação dos educadores e educadoras do campo, na perspectiva de superar os equívocos sobre o papel das práticas corporais e esportivas para o(a) trabalhador(a)

do campo e de que modo se estimulou a mudança do paradigma da aptidão física para a concepção de cultura corporal.

Do ponto de vista teórico-metodológico cabe dizer que a escolha de um objeto de investigação expressa uma concepção da realidade e também uma opção política. Relacionar as contradições paradigmáticas existentes na Educação Física com as da Educação do Campo exigem um posicionamento que conduza ao conhecimento da realidade na sua totalidade apontando para a transformação social a partir do próprio homem.

Durante esse percurso, a pesquisa trouxe à tona inquietações que se manifestaram ora nas angústias, ora nas reflexões que motivaram a confrontar o que está posto, despertando o desejo de conhecer e desvelar a realidade da educação do campo na sua essência.

Uma vez que não há uma única maneira de produzir conhecimento, diferentes estudiosos formularam orientações que servem como verdadeiros guias na fundamentação das pesquisas. Esses guias que funcionam como óculos para a inserção do pesquisador na realidade são os métodos e estes não podem ser entendidos por si mesmos, pois estão intrinsecamente ligados a paradigmas científicos e epistemológicos dando sentido à estruturação do pensamento empírico em todo o processo de produção da ciência (GAMBOA; SANTOS FILHO, 2001).

O desafio de desvelar as relações constitutivas de um objeto de investigação não pode ser desvinculado da realidade social e da análise de referências críticas que visem tornar a prática do pesquisador muito mais consistente e comprometida politicamente. Isso significa romper com a pesquisa como atitude neutra ou enquanto visão ideologizada dos fenômenos e acreditar no poder do homem para transformar os rumos da história.

Tendo como fundamento uma visão de mundo que acredita na capacidade histórica de transformação do homem e compreende a realidade do campo como uma totalidade, busca-se na base histórica da concepção marxista o caminho metodológico para apreender essa realidade. Isto porque, “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida [...]” (MARX, 1987, p.122).

Para a construção de um conceito de cultura corporal assentado sob os fundamentos dessa perspectiva teórico-metodológica elegeu-se interrelacionar as

categorias metodológicas e de conteúdo: totalidade, contradição, movimento, trabalho, história, política, educação e educação do campo, corpo e cultura. Por isso, a cultura corporal sob a perspectiva crítico-superadora está ligada, na sua raiz, ao materialismo histórico-dialético por acreditar ser este o referencial teórico que trata das problemáticas da educação do campo sob um posicionamento crítico à realidade social a que os(as) trabalhadores(as) rurais estão inseridos, contribuindo, assim, para a superação do sistema capitalista e suas implicações na vida social a partir da luta coletiva.

Taffarel (2001) afirma que apesar de o acirramento da luta de classes os trabalhadores resistem bravamente. Esta luta articulada pela reforma agrária passa a ser unificadora e direcionadora das lutas sociais agrárias e aglutina o debate ideológico, político, social e econômico, em torno da questão agrária, expressando o confronto entre classes sociais.

Portanto, um(a) educador(a) crítico *na e para* a educação do campo deve considerar os fundamentos políticos dos movimentos sociais nos quais está inserido e aceitar o desafio de defesa da reforma agrária e do próprio campo, que fortalecido com seus sujeitos engajados na luta, constroem um novo projeto de desenvolvimento sustentável para o campo.

Toda essa realidade se engendra neste objeto de estudo que tem no Estado do Maranhão o seu espaço empírico. O Maranhão é um estado cujo cenário social, político e econômico está indicado pelos Índices de Desenvolvimento Humano - IDH<sup>5</sup> e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB<sup>6</sup> que constam entre os mais baixos do país, o que torna a educação um desafio e o PRONERA uma caminhada possível para fazer atender esse direito, pois há uma dívida histórica de negação da escola pública e de qualidade para os trabalhadores(as) do campo, os Sem Terra, os indígenas, os quilombolas, enfim uma totalidade de sujeitos à margem, fazendo o estado do Maranhão liderar os

---

<sup>5</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma medida estatística que leva em conta três dados principais: a riqueza, a educação e a expectativa de vida. Trata-se de um índice utilizado no mundo todo para medir o bem-estar das populações e comparar diferentes regiões, estados ou países. Os índices mais recentes acerca do IDH dos estados brasileiros dão conta de que os últimos colocados, ou seja, os que têm menor IDH são, em último, Alagoas e, em penúltimo, o Maranhão. Esse, último vem na frente com pouca diferença, seu IDH é de 0,683 (KASUIRO, 2010).

<sup>6</sup> O IDEB da maioria dos municípios brasileiros tem a média de 3,4 e devem chegar até em 2.022 no patamar desejável de 6,0. Apenas 0,8 dos municípios chegaram a esse índice em 2005. O Maranhão, nessa época, tinha mais 70% dos seus municípios com IDEB entre 2,7 e 1,7. A projeção para alguns chegarem a média de 3,4 é 2011 e outros somente atingirão níveis acima de 4,0 em 2022 (MARANHÃO, 2009).

baixos indicadores de desenvolvimento social ou das condições de vida, tanto no campo quanto na cidade.

Desde o último século, a Educação do Campo no estado pouco se alterou, uma vez que em muitos municípios não há sequer estruturas físicas mínimas para o funcionamento de escolas. Dentre os problemas, identifica-se em muitos municípios: ausência de prédios escolares, de bibliotecas, espaços para a prática da Educação Física, refeitórios, materiais de apoio para professores, professores sem a formação mínima exigida para o exercício do magistério na educação básica etc (MARANHÃO, 2008).

Diante deste quadro de quase abandono pelos órgãos responsáveis pela garantia de educação no estado, reafirma-se a luta do coletivo de lideranças dos movimentos sociais, trabalhadores(as), educadores(as), estudantes, enfim de todos que, no processo de construção de uma nova realidade social do campo, compartilham experiências, saberes e culturas, articulando ações políticas com o movimento pela educação do campo.

Por isso, torna-se imprescindível recorrer à obra de Marx, pois seus estudos são importantes para compreender não só a força destrutiva do modo capitalista de produção, como também a organização política da sociedade enquanto força de resistência a ofensiva do capital e de sua transformação.

Outros autores foram essenciais para que se pudesse apreender as especificidades do objeto em tela, além de se constituírem referências fundamentais para o debate no Brasil entre as quais citam-se Caldart (2002; 2004), Fernandes e Molina (2004), Taffarel (1997; 2001), Vendramini (2007), Braz e Netto (2007), Mészáros (2005) e Carcanholo (2000) nas questões relativas ao campo, políticas sociais de educação e Estado e capitalismo. No tocante à Educação Física e movimentos sociais ressalvam-se as contribuições de Capela (2000), Silva (1999), Castellani Filho (2003) e Carvalho (2000). Sobre a cultura corporal tomou-se, fundamentalmente, os estudos do Coletivo de Autores (1992) e Escobar (1995). Quanto às análises sobre o corpo, sobretudo o corpo do trabalhador, utilizou-se Bröhm (2007).

Situar a Educação Física nessas matrizes teóricas significa defender um projeto histórico que valoriza a produção do homem a partir das relações sociais instituídas na comunidade tendo em vista a produção de sua história/cultura, pressupostos válidos para a educação do campo.

A ampliação dos significados de uma mera atividade física para as diversas práticas corporais que traduzem toda uma cultura e história, repletas de sentidos e interpretações, reforçam a necessidade de uma prática pedagógica no campo da Educação Física que contribui para a emancipação humana.

Com esse entendimento questionou-se os educadores(as) do PRONERA no universo de sua formação no campo, indagando-os acerca de que significados a cultura corporal tem para os(as) educadores(as), como esta se constitui e como foi sua inserção nos cursos de formação das escolas do campo. Outro questionamento tratou de quais as possibilidades transformadoras da abordagem crítico-superadora para o fazer pedagógico da disciplina Educação Física na realidade do campo.

Nesse movimento de mudanças, buscou-se evidenciar um olhar crítico sobre a Educação Física e no que ela tem contribuído para superar a estagnação dos métodos educacionais tradicionais e descontextualizados, pois os estudos nessa área vêm abordando as diferentes concepções acerca dessa disciplina como componente curricular da Educação Básica, inclusive com reflexões sobre como a Educação Física pode intervir na dinâmica dos movimentos sociais voltados para as comunidades do campo.

Diante desse contexto, este estudo teve como objetivo geral investigar a trajetória da Educação Física no curso de Formação de Educadores e Educadoras na Reforma Agrária do PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA, enquanto área de conhecimento. A partir desse propósito principal, elegeram-se como objetivos específicos: conhecer as concepções de Educação Física dos(as) alunos(as) em formação do cursos do PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA, verificando qual o papel atribuído à disciplina e que significados e reflexões acerca da Educação do Campo a Educação Física trouxe para superar os equívocos sobre o papel das práticas corporais e esportivas para os(as) trabalhadores(as) do(a) campo.

Outro objetivo foi verificar como se deu a inserção da Educação Física no Projeto de Formação de Educadores e Educadoras do PRONERA e em que momento das formações a disciplina era ministrada. Finalmente, o terceiro objetivo, pretendeu avaliar como vem se constituindo a relação entre a disciplina Educação Física e a Educação do Campo, no Maranhão, considerando-se a trajetória da Educação Física nos Cursos de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA e quais as contribuições da

disciplina no processo de mudança do paradigma da aptidão física para a concepção de cultura corporal.

Consciente da luta que precede a construção de paradigmas que de um lado apontam para a emancipação humana, e, de outro, são tão hostilizados pelo poder hegemônico, tenta-se com essa pesquisa reafirmar a insistência de um coletivo que se empenha em mudar a realidade social. Lutas que inspiram o desejo de transformações no modo de produção capitalista, nas relações sociais burguesas, no trabalho explorado, na educação rural, na cultura alienada e no corpo-mercadoria.

Segundo Silva (1999, p.146-147) tal intento é, sobretudo, um desafio de intervenção “numa realidade em que as chamadas minorias do ponto de vista de classe, etnia, gênero, idade, cultura, etc. – por um lado são estigmatizadas como excluídas perenes da história, mas por outro se organizam, lutam e resistem”.

As páginas dessa história estão em constante mudança, por isso cabe reforçar o papel da Educação do Campo como uma precursora da possibilidade de transformação, partindo do próprio homem, tornando a Educação Física, sob o paradigma da cultura corporal, parte desse processo.

Buscando conhecer mais profundamente a realidade dos sujeitos que vivenciaram as experiências com a Educação Física durante as formações do PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA, foi necessário utilizar alguns procedimentos que possibilitassem um melhor entendimento acerca das problemáticas do objeto em questão. Durante esse caminho, realizou-se o percurso metodológico através de pesquisas: bibliográfica, documental e de campo.

As pesquisas bibliográfica e documental permitiram não só o estudo da produção teórica sobre o objeto em estudo, como também possibilitou uma reflexão mais elaborada e fundamentada sobre as temáticas envolvidas.

Para apreender de forma mais aprofundada essa realidade, na pesquisa de campo, utilizou-se o instrumento de pesquisa da entrevista coletiva envolvendo oito educadores(as) do campo egressos(as) dos Projetos de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária. Os(as) educadores(as) reunidos são

militantes dos movimentos sociais envolvidos no projeto, sendo quatro provenientes do MST e quatro da ASSEMA<sup>7</sup>.

Essa entrevista, nomeada pelo coletivo de “roda de conversa”, aconteceu em São Luís e foi orientada por um roteiro que continha algumas questões instigadoras, o que fomentou um produtivo debate em torno da Educação Física e Educação do Campo.

O texto dissertativo encontra-se estruturado em quatro partes, com intuito de relatar de uma forma sistematizada, a sequência lógica da manifestação do fenômeno estudado. Assim, inicia-se com essa *introdução* que demonstra, sinteticamente, o percurso metodológico dessa pesquisa.

Na segunda parte, trata-se da *sociedade capitalista, trabalho e educação do campo: implicações sobre o corpo* em que se enfocam as relações entre capital e trabalho e a tentativa acelerada de modernização do campo que tem como propósito transformar o latifúndio e agronegócio na única alternativa de produção. Nesse contexto, tendo-se a educação básica como foco, particularmente a Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, explicita-se a política educacional do governo brasileiro e os contrapontos a essa política.

Continuando as análises, a terceira parte, destaca a *Educação Física e seu movimento histórico*, enfatizando a escola e a escola do campo como espaços em que se refletem a luta de classes. Nesse intuito apresenta-se a trajetória histórica da Educação Física nos seus aspectos legais e como alçou à condição de componente curricular obrigatório, como área de conhecimento.

Na quarta parte, intitulada *dimensões da Educação Física implantada nos cursos de formação de educadores e educadoras do campo pelo PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA*, são explicitados os pressupostos e fundamentos da Educação Física presentes nas práticas formativas desse programa nacional. Para tanto, discutem-se as visões presentes entre os educadores(as), inclusive as diversas falas apreendidas no decorrer da pesquisa de campo. Nessa perspectiva, apresentam-se, ainda, as contribuições da Educação Física na formação dos

---

<sup>7</sup> Os(as) educadores(as) do MST são dos municípios: Nina Rodrigues, Lagoa Grande, Itapecuru e Monção; Os(as) da ASSEMA são de: São Luís Gonzaga, Esperantinópolis e dois deles de Lago do Junco. Todos no estado do Maranhão.

educadores do campo e os desafios que se colocam para que se assegure uma educação/formação de qualidade.

Por fim, nas *considerações finais* uma tentativa de síntese, partindo-se do pressuposto de que a realidade do campo e, portanto da escola do campo, é complexa e dinâmica. Verificou-se quão difícil é lidar com a totalidade e suas contradições, mesmo considerando-se o fundamento teórico-metodológico adotado, que tem como perspectiva a análise da totalidade do fenômeno, uma vez que este ocorreu em um momento histórico singular, mas que não deixa de ser síntese das múltiplas e infinitas determinações. Assim, são apresentadas nesse estudo as relações possíveis de apreensão.

Esse trabalho visou somar esforços à universidade pública, aos movimentos sociais do campo, às políticas de educação do campo e a outros segmentos sociais, para chamar a atenção a esse debate, não só no âmbito da especificidade do objeto em estudo que é a Educação Física e seus significados para a Educação do Campo, mas na educação brasileira como um todo.

## **2 SOCIEDADE CAPITALISTA, TRABALHO E EDUCAÇÃO DO CAMPO: implicações sobre o corpo**

A sociedade capitalista contemporânea está marcada por muitas mudanças ocasionadas pelo agravamento das políticas neoliberais. Em um ritmo cada vez mais veloz o capital e sua lógica incorrigível tornam-se responsáveis pelos impactos negativos que transformam o cenário mundial em palco de contradições e degradações.

O neoliberalismo, seja no plano ideológico ou econômico, desencadeou consequências que têm agravado este cenário: crises econômicas, crescente pobreza, acirramento das desigualdades sociais, desemprego, descaso do Estado quanto ao cumprimento das políticas públicas básicas como educação, saúde, segurança, transporte, infraestrutura e, o que é pior, aumentou a desesperança. Esse conjunto de fatores fortalece o discurso da manutenção, do imobilismo, inclusive, pelas ações do Estado, tendo em vista controlá-lo e, ao mesmo tempo incentivar uma subjetividade individualista eficazmente difundida pelo reforço

mediático do capitalismo e seu ideário burguês do protagonismo e empreendedorismo.

## **2.1 A ofensiva capitalista**

Contrariamente aos modos de produção social anteriores, na sociedade capitalista o ser humano se organiza de diferentes maneiras para garantir sua existência, mas não possui os meios de produção, apenas sua força de trabalho. Assim, ao transformar tudo em mercadoria, o capitalismo, ao longo do seu desenvolvimento histórico, se sustenta por meio de dominação e hegemonia política, econômica e cultural para tentar consolidar uma sociedade baseada na propriedade privada e na exploração dos(as) trabalhadores(as).

O lucro propiciado pela lógica produtiva engendrada pelo capital é o centro dos interesses dessa nova ordem econômica. Os valores pregados como “liberdade”, “direitos universais” ou “democracia” juntam-se ao dinamismo das novas relações sociais, expansão da produção capitalista e seu desenvolvimento acelerado, aparente melhoria das condições de vida de uma pequena parte da classe trabalhadora e incorporação da força produtiva tecnológica e científica, como saídas emergentes de transformação social.

Neste século, em tempos de hegemonia imperialista, nota-se cada vez mais que a burguesia vem apelando com seu discurso da indiferença, do individualismo. Impulsiona também o imediatismo, o presente, o efêmero tendo em vista a mercadorização de todas as coisas, numa tentativa de condenar ideologicamente todo um povo a viver sem expectativas de melhores condições de vida. Neste sentido, o capitalismo estimula o consumo de mercadorias que vão desde bens materiais e propriedades a direitos sociais como trabalho, educação, cultura e lazer.

Com as inúmeras crises (estruturais) desse sistema, veio à tona a ofensiva da lógica capitalista para superá-las, tornando mais visível a intensa reestruturação produtiva sob os moldes neoliberais de apologia ao mercado que fez aumentar a exploração sobre o trabalho, flexibilizou as relações de produção, explicitou ainda mais a estratificação das classes e incrementou o aumento da

miséria, ao fazer crer, por exemplo, que esta diminuiria pela força de parcerias entre público e privado e adoção das diretrizes políticas dos organismos internacionais gestores do capital, em associação com o Estado mediador desses interesses.

O governo anuncia, constantemente, que a pobreza e a desigualdade caíram no Brasil, mesmo com a última crise. Segundo fontes oficiais a taxa caiu nas seis principais regiões metropolitanas do país e o número de pessoas pobres das cidades foi reduzido em torno de 27%, desde 2002. Em números absolutos, isso aponta para menos 4 milhões de brasileiros pobres entre março de 2002 e junho de 2009, ou seja, de 18,5 milhões de pessoas em março de 2002 para 14,5 milhões em junho de 2009 (BRASIL; IPEA, 2009).

As explicações para esses dados são muitas e se verifica que o lado mais explícito da pobreza não merece atenção, uma vez que os analistas afirmam que a crise afetou mais o setor industrial e, por outro lado, os demais pobres estão protegidos pelas políticas focalizadas de renda mínima e da política de recomposição do salário mínimo. Leituras apressadas levam a crer que os problemas decorrentes do capital, como a pobreza, estão superados.

Em 2005 a expressão concreta desse quadro de perversidade do capital indicava cerca de 50 milhões de pobres no Brasil e 40% da população total do país excluída das condições mínimas para sobrevivência (BRASIL, 2005). Soma-se a isso a fome, conflitos sociais, problemas ecológicos, trabalho precarizado/desemprego e a negação histórica da educação para a classe empobrecida.

Após as deliberações do Consenso de Washington<sup>8</sup>, nos Estados Unidos, o Brasil também passou por “novas” configurações capitalistas. O fortalecimento do ideário neoliberal pós-Consenso acelerou reformulações que suscitaram profundas alterações no seu funcionamento, posição que foi aderida pelo então presidente Fernando Collor, no início da década de 90 e seguida pelos sucessivos presidentes.

O discurso dessas reformulações tinha como objetivo demonstrar a incapacidade do público, colocando o Estado provedor como algo limitado, rígido,

---

<sup>8</sup> O Consenso de Washington constituiu-se enquanto reunião, realizada em 1989, entre os organismos de financiamento internacional (Fundo Monetário Internacional - FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID e Banco Mundial), e os representantes do governo norte-americano e latino-americanos, a fim de acordarem estratégias hegemônicas de reestruturação do capital no espaço da América Latina. Demarca-se como objetivos principais das propostas (leia-se resumo) deste encontro a “[...] drástica redução do Estado e a abertura total e irrestrita dos mercados [...], em nome da concorrência que estimule produtividade-competitividade, isto é, em nome da soberania do mercado” (CARCANHOLO, 2000).

anacrônico, ineficaz e incapaz de acompanhar as novas demandas capitalistas. Essa ideologia visou justificar os seguidos ataques que o grande capital vem movendo contra o Estado, no entanto, segundo Braz e Netto (2007) o objetivo real do capital monopolista não é a “diminuição” do Estado, mas um Estado mínimo para as funções estatais coesivas, precisamente aquelas que contemplam os direitos sociais e proclamando um Estado máximo para o capital, conforme pode se observar durante o agravamento da crise nessa última década.

Por outro lado, o setor privado foi exaltado e conseqüentemente há um crescimento das propostas privatizantes<sup>9</sup>. O Estado assume medidas neoprotecionistas frente ao agravamento das condições de livre concorrência sob a justificativa de aumento da competitividade intensificando o apoio às importações, expansão das multinacionais e abertura ao capital externo. Estas providências provocaram aumento da dívida externa e desmantelamento de vários setores da economia, privatização do patrimônio público por valores irrisórios, diminuição da acessibilidade dos pobres aos serviços básicos (em contrapartida, tiveram acesso ao mínimo social das políticas de renda), aumento da força de trabalho na informalidade e desemprego sem precedentes.

## **2.2 Relações entre capital e trabalho:** indutoras da política de educação

Depois de quatro séculos de existência, o capitalismo continua a construir as bases materiais de sua reprodução que são a divisão do trabalho, a propriedade privada, o controle e a exploração sobre a força de trabalho, a produção em escala industrial, a financeirização e sua mundialização.

Historicamente, o proletariado é sujeito primordial desse processo a partir da contradição existente entre capital e trabalho, ou seja, esse mesmo trabalhador, apesar de sua organização e luta, permanece realizando as tarefas parcelares, dividido, alienado, explorado e subserviente ao capital na produção e circulação da mercadoria.

---

<sup>9</sup> As políticas de privatização das empresas estatais tiveram seu auge nos oito anos de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

Sabe-se que a grande diferença entre o capitalismo e outros modos de produção é a apropriação privada dos meios de produção tendo em vista a mais valia. No capitalismo, essas bases estão firmadas na separação, seja entre as pessoas (dominação) ou entre as relações de produção assentada na exploração e explicitada pela contradição entre capital e trabalho. Em vez de cooperação e divisão igualitária da riqueza produzida, como apregoa o sistema socialista, no modo de produção capitalista poucos detêm os meios de produção de riqueza, explorando uma grande massa de trabalhadores – força de trabalho manual e intelectual – que enriquece o capitalista.

Para que se analise o lugar do campo na sociedade capitalista, hoje, deve-se pensar *a priori* a relação rural-urbano no contexto de avanço dessa sociabilidade no campo. Não se pode negar a existência de uma visão dicotômica e unilateral nas relações sociais estabelecidas entre esse par indissociável, em que o urbano se situa como superior, avançado e dominante na sua lógica e em seus valores, em detrimento do rural visto sempre como lugar de atraso e, portanto, naturalmente passível às injunções do capital sobre o trabalho.

A hegemonia do modelo de vida urbano sobre o rural tem levado, cada vez mais, a uma acentuada migração do campo para as cidades, expulsando o camponês do seu local de origem e de trabalho para se “integrar” ao sistema social mercadológico industrial/comercial e de serviços no espaço das cidades, mesmo que viva na periferia em submoradias, desempregado e alvo da violência urbana, do narcotráfico, da prostituição ou à mercê da ajuda estatal, de mínimos sociais.

No século passado a história mostra que investimentos do capital nas relações produtivas do campo, submeteram as atividades desenvolvidas nesse território à sua perversa lógica de exploração do trabalho, acumulação e esvaziamento do campo como espaço de vida.

Vendramini (2007) afirma que o objetivo dessa tentativa acelerada de modernização se deve ao propósito de se transformar o latifúndio, símbolo da agricultura “primitiva” e “colonial”, numa grande empresa capitalista. Segundo ela, a agroindústria se desenvolve como uma extensão orgânica da estrutura industrial do país e redefine um dos papéis da agricultura na acumulação capitalista.

As cercas do “capital armado” têm se fechado, cada vez mais, para o campo, aumentando o número de conflitos em função do agronegócio, expulsão da terra, exploração e precarização do trabalho (muitas vezes escravo), fome, políticas

sociais residuais, monopólio sobre a água e sementes (transgênicos), dizimação das terras, criminalização do movimento, ameaças e assassinatos.

Nesse processo, verifica-se a tentativa de inviabilização da agricultura familiar como fonte de riqueza para os(as) trabalhadores(as) do campo, fazendo o agronegócio emergir, então, como alternativa para estimular a produtividade e maximização dos lucros dos grandes latifundiários. Esse modelo de produção acentua a contradição das relações sociais no campo ao ampliar a desigualdade e exclusão social.

Para Fernandes e Molina (2004) o latifúndio efetua a exclusão pela improdutividade e o agronegócio promove a exclusão pela intensa produtividade. Porém, mesmo sem a necessidade de que exista vida social, cultural e educativa no campo, podem, os capitalistas, buscar a mão-de-obra necessária, sazonalmente, nas periferias das cidades ou entre aqueles que resistem no campo.

É de interesse do agronegócio difundir a ideologia de uma estrutura agropecuária moderna, que valoriza o país no mercado internacional, de “livre” comércio, investimento privado em tecnologias de produção e aumento da produtividade. Ao apresentar essa imagem de “progresso/desenvolvimento”, oculta as injustiças sociais, aumenta as áreas do latifúndio, exclui grande quantidade de pessoas do campo e ocupa espaços da mídia burguesa para incentivar a criminalização dos atos e movimentos sociais de luta pela terra, pela sociedade, pressionando, assim, o Estado a vetar qualquer política pública de apoio às lutas populares do campo e, por fim, visa estrategicamente convencer que todos os créditos e incentivos à produção agropecuária devem priorizar o latifúndio e o agronegócio.

Há uma ocultação da importância da agricultura familiar na geração de trabalho e renda e na produção de alimentos para a cidade. O problema é que a maior parte da população que trabalha no campo está engajada na agricultura camponesa e, ainda assim, fica com a menor parte do território, subordinada à exploração dos grandes latifundiários, o que acaba por gerar o aumento da miséria, tornando o campo em território privilegiado do grande negócio (FERNANDES; MOLINA, 2004).

Para a Educação do Campo não existe o campo sem agricultura camponesa e de acordo com ainda segundo Fernandes e Molina (2004), ambas são criações dos sujeitos que a executam. Por isso, a concepção de campo e de

educação não se limita à dimensão territorial, mas ao confronto permanente com a agricultura e o modo de conceber as relações sociais no campo e se contrapor à sociedade capitalista.

O trabalho do campo capitalizado e sob a forma do agronegócio é dicotomizado, fragmentado e alienado, o que ontologicamente nega a própria essência humana, pois a materialidade do trabalho enquanto ação transformadora da natureza e do homem possui sua dimensão *omnilateral*.

O trabalho sob essas perspectivas adquire seu caráter alienado pelo forte poder de opressão, perda de autonomia do trabalhador e desvalorização da produção da própria vida material como ato histórico. Nega-se a centralidade do trabalho enquanto garantia da produção da própria vida humana na sociedade.

O modo de produção capitalista é constituído por contradições que compõem a base estrutural da relação entre o capital e o trabalho.

A divisão do trabalho, na qual estão dadas todas essas contradições e que repousa, por seu turno, na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade em diversas famílias que se opõem entre si, envolve ao mesmo tempo a distribuição, e, com efeito, a distribuição *desigual*, quantitativa e qualitativamente do trabalho como de seus produtos (MARX; ENGELS, 2006, p.59, grifo dos autores).

O trabalho alienado é expressão da negação do homem e das suas relações objetivas e subjetivas com a natureza e com os outros homens, pois coisificando o trabalho que garante sua existência em mercadoria de valor irrisório, o homem corresponde não aos seus interesses, mas aos do capital. A força produtiva dos indivíduos exigida pela divisão do trabalho aparece a esses indivíduos

[...] não como seu próprio poder unificado, mas como uma força alheia situada fora deles, cuja origem e destino ignoram, que não podem mais dominar e que, ao contrário, percorre agora uma série particular de fases e de estágios de desenvolvimento, independente da vontade do agir humano, e que, na verdade, dirige estes últimos (MARX; ENGELS, 2006, p.61).

O trabalhador é, portanto, alienado do produto, mas tal alienação também se dá no processo, no interior da atividade produtiva. Na verdade, o homem não se sente sujeito daquilo que faz e para que o produto se torne alienação,

[...] há necessidade que a produção seja alienada. O trabalho é forçado, não constitui uma satisfação necessária, mas um meio para satisfazer outras necessidades. O homem só se sente sujeito quando está fora do trabalho,

pois este não representa uma atividade espontânea (HÚNGARO, 2008, p.114).

Como a sociedade capitalista impõe a negação do trabalho e do próprio homem, este precisa reunir condições objetivas de luta para a superação dessas práticas forjadas na exploração e submissão ao capital. Mas, para isso deve-se internalizar que esta situação não está dada ou naturalizada. Mészáros (2005) afirma que, pelo contrário, uma época de crise estrutural global do capital é também uma época histórica de transição de uma ordem social existente para outra, qualitativamente diferente.

Essas mudanças na organização do trabalho ocasionadas pelas novas configurações do mercado repercutem diretamente na vida social dos trabalhadores, principalmente na educação que, por sua vez, é exigida apenas no nível básico, predominantemente, o ensino fundamental e a formação profissional básica, como resposta para as necessidades do sistema, que no Brasil, ainda tem o “privilégio” de possuir um grande exército de reserva.

Para Mészáros (2005) apenas uma ampla e radical concepção de educação pode contribuir para uma mudança radical e verdadeira, visto que somente assim construir-se-ão instrumentos de pressão e de ruptura da lógica mistificadora do sistema capitalista.

Essa nova forma de encarar a educação e a Educação do Campo contribui para explicitar a lógica das políticas educacionais brasileiras, que se encontram predominantemente comprometidas com o desafio da transformação das relações produtivas de exploração para preservar o atual estágio de desenvolvimento econômico, uma vez que o Estado, grande indutor das políticas públicas, comporta-se como mediador no favorecimento dos interesses contrários aos povos do campo.

É preciso então cobrar uma participação maior do Estado no âmbito das políticas públicas, principalmente no que diz respeito à educação, acompanhar todo o processo, organizando-se politicamente nos movimentos contestatórios dessa lógica dominante. E assim, evitar “cair na tentação dos reparos institucionais formais – ‘passo a passo’[...] espécie de abordagem incuravelmente *elitista*, mesmo quando se pretende democrática” (MÉSZÁROS, 2005, p.48, grifos do autor).

## 2.3 Educação básica em foco

Um ano após o Consenso de Washington, em 1990, emerge desse movimento vários receituários neoliberais para a educação, que propiciaram novas diretrizes para a condução das reformas que já estavam sendo implementadas em vários países, incluindo dentre estas as reformas educacionais.

Nesse intuito reformista, destacam-se as conferências e relatórios mundiais sobre a educação “para todos”. As premissas neoliberais por trás dessas reformas<sup>10</sup> nas políticas educacionais visavam promover o individualismo, garantir os mínimos sociais, desmoralizar o público e todas as ações intervencionistas do Estado (principalmente na economia), maximizar a relação custo-benefício e difundir os direitos de propriedade, deixando ao mercado a total coordenação da economia.

O desafio essencial da educação, nessa nova configuração mundial, consistiu na capacitação da mão-de-obra (qualificar trabalhadores e trabalhadoras) para satisfazer as exigências do mercado; formar um consumidor exigente e sofisticado, para um mercado diversificado e competitivo e incentivar a competição, o empreendedorismo e o protagonismo dos sujeitos.

Nessa direção, o cidadão competente é aquele capaz de consumir e de competir com seus talentos e habilidades no mundo do trabalho, deixando evidente o foco no consumidor e não no trabalhador. Isso reforça o caráter excludente das políticas educacionais para as classes empobrecidas oriundo dos “receituários” dos principais fóruns em “defesa” da educação.

Como resultantes dessas mudanças destaca-se a hegemonia imperialista direcionada aos países periféricos por meio das alianças com órgãos internacionais, principalmente o FMI, o Banco Mundial, que se posicionam como organismos financiadores e panacéia para todas as problemáticas da realidade terceiro-mundista, particularmente, com os olhos voltados aos países ditos emergentes (China, Brasil e Índia).

---

<sup>10</sup> Entre essas reformas destacam-se a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990 (Jomtien, Tailândia) e o Relatório Jacques Delors, em 1996. Os pilares desses projetos de mundialização da educação, mobilizados principalmente pelos organismos internacionais, firmam pactos mundiais de erradicação da pobreza e analfabetismo, entretanto o que se vê é a sustentação de uma ideologia que preconiza uma educação que se resolve no cotidiano, com a participação de todos, com a dedicação dos alunos e com a competência dos professores. Sob essa lógica, o ensino básico e técnico é prioridade das políticas de governo e seus programas ao preparar o trabalhador aos novos padrões de exploração capitalista.

Na tentativa de desarticulação das funções sociais conquistadas com décadas de luta dos trabalhadores e de redefinição do papel do Estado, o Banco Mundial contempla no campo educacional uma postura que visa formar *capital humano* para alcançar melhores indicadores de eficiência, no suposto mercado de trabalho. Ao propor reformas que aumentem produtividade sob a justificativa de melhorar a qualidade da educação, cabe ressaltar que essas propostas são elaboradas com um enfoque mercadológico, ou seja, de venda de serviços e estímulo para investimentos das empresas privadas.

Significa, portanto, uma concepção de “qualidade” que requer melhorias em curto prazo sem representar, no entanto, a construção de uma educação de qualidade comprometida, tanto com o processo ensino-aprendizagem quanto com a valorização dos profissionais que participam do ato educativo e sem os quais é inviável qualquer transformação substancial da qualidade do ensino (CABRAL NETO; DUARTE; CASTRO, 2005, p.11).

Os países mais pobres, como os da América Latina e Caribe entre outros, são os maiores alvos desta investida de desenvolvimento impulsionada pelos órgãos internacionais. Ainda, segundo os autores acima citados, com a orientação de homogeneizar a educação em detrimento da variedade cultural, é lançada uma ideologia de educação enquanto serviço, com valor de mercadoria e estratégia privatizante, primordial para inserção de países em desenvolvimento para o enfrentamento da concorrência em uma economia globalizada.

Enfatizando a garantia de uma educação básica para todos e expandindo a oferta de ensino fundamental na rede pública de ensino, as políticas educacionais ditadas pelos países que compõem o grupo dos mais ricos e os organismos financeiros a seu serviço, colocam o desafio da transformação da sociedade moderna sob os moldes da educação, capacitam a mão-de-obra com um mínimo de conhecimento para inserção no mercado de trabalho e mantém sob controle as pressões sociais com uma forte estrutura coercitiva.

Para a Educação do Campo esse desafio ainda é maior, pois o Brasil não tem tradição de formular políticas públicas, de elaborar um pensamento e uma prática de formação de profissionais da educação que visem à educação do campo, a formação de seus educadores como uma preocupação legítima (ARROYO, 2004) ou a construção de uma escola *do e no* campo.

Mesmo com a expansão quantitativa da escola rural, desde a década de 1920, a educação continuou precária, não conseguindo garantir a escolaridade mínima fundamental ao homem do campo. É grande o número de professores rurais que não completaram seus estudos secundários. Os problemas de evasão e repetência são graves e os índices de analfabetismo elevados (VENDRAMINI, 2007, p. 127).

Esse processo é resultante do modelo de desenvolvimento e de uma visão urbana dos problemas sociais do campo e da educação para esse território.

## **2.4 Movimentos sociais, educação do campo e PRONERA**

Tomando-se como referência a década de 30, quando foram implementados os primeiros programas de escolarização para os povos do campo, propõe-se uma breve retomada dos antecedentes históricos da educação rural.

O grupo dos pioneiros da escola nova pregava uma educação como capacitação profissional agrícola, voltada para o contexto industrial e sob o gerenciamento das iniciativas privadas. Verifica-se que a introdução

[...] da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que se processava no seio da sociedade a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. A preocupação das diferentes forças econômicas, sociais e políticas com as significativas alterações constatadas no comportamento migratório da população foi claramente registrada nos *anais* dos Seminários e Congressos Rurais realizados naquele período (BRASIL; MEC, 2004b, p.9).

Nos períodos posteriores a 1930 essas políticas de educação rural vieram como uma tentativa de dar respostas à ameaça de inchaço nas cidades, decorrente do aumento da marginalidade uma vez que as políticas do Estado não contemplavam toda a massa de trabalhadores que saíam para os grandes centros emergentes do país. Com o propósito de fixar o homem à terra e controlar o êxodo rural, a educação profissionalizante ofertada permitia, segundo os discursos dominantes, a preparação para o trabalho técnico-agrícola.

Durante esse período histórico do “Estado Novo” que se concluiu na década de 40, “a política econômica nacionalista incentivou as atividades

econômicas urbanas e rurais; com ênfase no urbano, estimulou o desenvolvimento industrial. No âmbito rural, estimulou a produção cafeeira e a diversificação da agricultura” (GRITTI, 2003, p.21).

Percebeu-se nessa política um esforço de levar as técnicas modernas ao campo, por meio de uma educação profissionalizante que visava “preparar” para o trabalho, difundindo o ideário de que a modernização é um caminho para a melhoria no seu nível de vida, o que de certa forma, contribuiu na ausência de propostas educacionais comprometidas com a qualidade de ensino para os sujeitos do campo, uma vez que a educação rural no Brasil, quase sempre esquecida nas diretrizes para a educação nacional, sempre foi renegada ao comando elitista das oligarquias agrárias e classificada como educação inferior e atrasada.

Porém, com o crescente desenvolvimento urbano-industrial-comercial da sociedade brasileira na segunda metade do século XX, “o analfabetismo passa a se constituir um problema, porque as técnicas de leitura e escrita vão se tornando instrumentos necessários em tal contexto social” (RIBEIRO, 2003, p.82), voltando-se ao incremento da produtividade pelo anunciado desenvolvimentismo.

## **2.5 Escola e escola do campo: espaços de expressão da luta de classes**

A escola é mais do que uma instituição regida por ordenamentos legais, pressupõe-se, portanto, que ela é construção e produto do coletivo social que a compõe. É também onde se produz cultura e conhecimento e, dependendo da concepção político-pedagógica da gestão e dos sujeitos que a constroem, pode ser *locus* de produção ou reprodução ou de formação de um comportamento crítico-transformador.

Enquanto instituição a serviço do Estado, a escola tende a oferecer um modelo de educação que reforça a reprodução do sistema social vigente, em lugar de ser instrumento que contribua para a emancipação humana, que segundo Mézáros (2005), deve ser o principal objetivo de quem luta contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância. Segundo o autor, a problemática educativa está atrelada às sucessivas crises do capital.

Numa sociedade de classes, a educação se apresenta como um território de disputa e, segundo Gonçalves (2008) deve-se questionar qual é o propósito da educação: Educar na perspectiva da ideologia dominante para manter a sociedade vigente nas mesmas condições de exploração, ou apontar alternativas de acordo com os interesses históricos da humanidade para a superação das relações de exploração, bem como as desigualdades sociais?

A instituição escolar inserida no contexto da sociedade capitalista não significa que o entendimento dela seja, por excelência, conservadora, tradicional e sem força, reduzida à transmissão de conteúdos inertes e repetitivos. No entanto, é certo que as escolas possuem especificidades e, dependendo da localização, da gestão e da concepção dos sujeitos que a ela estão integrados podem produzir ou simplesmente transmitir conhecimento e cultura.

Conforme Sousa e Vago (1997, p.28),

[...] há interesses conflituosos no campo da educação escolar que geram práticas políticas opostas em seu interior e nas suas relações com a totalidade social. São conflitos de interesses econômicos, sociais e culturais. No entanto, faz-se necessária uma escola que assuma sua tarefa política de participar da construção histórica de uma sociedade igualitária, justa, solidária e fraterna, sem dominação de classe, de gênero, de raça ou de etnia.

Pela via das práticas político-pedagógicas instituídas pelos educadores no interior da escola, inclusive a gestão escolar, a construção do currículo e os conteúdos selecionados para serem ensinados, pode-se contribuir para impedir o processo de exclusão dos povos do campo do conhecimento historicamente produzido e apontar caminhos aos(as) alunos(as) que vão pressupor um novo projeto de sociedade.

Concorda-se com Tonet (2007, p. 49) ao afirmar que: “uma educação que pretenda contribuir para formar pessoas verdadeiramente livres deve estar articulada com a emancipação humana e não com a cidadania” moderna, sob os moldes neoliberais da sociedade capitalista.

Dessa forma, é função da escola compreender a Educação, a Educação do Campo, a Educação Física e demais saberes, na dinâmica do seu movimento histórico e ser de fato uma perspectiva que possibilite mudanças e intervenções nas relações contraditórias e excludentes da atual sociedade.

No que se refere à Educação do Campo, deve-se questionar também se a escola está participando dessa formação articulada ao projeto de emancipação humana. Pois é preciso “pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico” (CALDART, 2004, p.17). Se a escola do campo realmente buscar contribuir com a emancipação, apesar das suas contradições e da impossibilidade de se humanizar o capital, certamente seria um instrumento de grande valia para a superação deste modelo de sociedade.

Sabe-se, no entanto, que nem todas as escolas do campo estão engajadas na construção desse saber que dá significado à luta pela educação que visa à emancipação humana. O discurso ideológico que tanto fundamentou a educação rural com seus objetivos limitados à oferta de mínimos educacionais aos povos do campo (educação de jovens e adultos, apenas oferta do ensino fundamental e profissionalização compulsória) ainda tem influência nesses espaços.

Essas diferentes formas de educação na escola do campo explicitam uma forte contradição, pois com o avanço da exploração capitalista há uma imposição das condições muitas vezes ditadas pelos latifundiários e proprietários de grandes empresas industriais. Isso significa manter uma educação que historicamente vem sendo negada aos sujeitos sociais do campo.

Um(a) educador(a) crítico *na* e *para* a educação do campo deve considerar os fundamentos políticos dos movimentos sociais e enfrentar o desafio de defesa da reforma agrária e do próprio campo como produtor de uma história e cultura. E assim, fortalecido pelos sujeitos engajados na luta, pode construir um território com um novo projeto de sociabilidade voltado ao desenvolvimento sustentável para o campo.

No seu processo de formação o(a) educador(a) deve aprender que a escola não está isolada do seu contexto social, logo, não se trata de uma instituição neutra. É nesse sentido que Snyders (2005, p.102) afirma que a escola não deve ser um feudo da classe dominante, antes

[...] ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é, simultaneamente, reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas

também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a ser travado, a possibilidade desse combate que já foi desencadeado e que é preciso continuar. É esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objetiva de luta.

A educação do campo pressupõe o poder dessa objetivação, por ser uma concepção que considera a sua própria identidade e diversidade, portanto, o fazer pedagógico como prática educativa *omnilateral* a partir de relações sociais libertadoras no âmbito escolar e visando difundir o princípio metodológico da totalidade dialética contemplando o trabalho enquanto elemento educativo e criador, assim como a compreensão do espaço do campo como local de expressões de múltiplas culturas e de vida.

Isso significa optar pela capacidade humana de lutar pela educação a todos os povos do campo enquanto possibilidade libertadora, na qual educadores(as) de todas as áreas do conhecimento possam se comprometer com o ensino vinculado à realidade concreta, e fundamentado politicamente, pois ainda segundo Snyders (2005) a luta pela escola não pode estar separada das lutas sociais no seu conjunto, da luta de classes e da luta contra a divisão de classes. Nessas perspectivas, pode-se vislumbrar uma saída positiva para os que aceitam o desafio da transformação da realidade do campo, defendendo a reforma agrária e ampliando a luta dos movimentos sociais por políticas públicas de corte social, entre as quais a de educação com qualidade.

### 2.5.1 A criação do PRONERA

Historicamente a educação rural fincou suas raízes no campo com uma visão de camponês limitada ao trabalhador precarizado, dominado e escravizado, sem reconhecer a sua diversidade cultural, seu fazer histórico e sua produção social, impondo a esses sujeitos uma educação voltada para satisfazer as demandas do capitalismo, ou seja, educação mínima e de baixa qualidade apenas para ter noções básicas de leitura, escrita e cálculo.

Inferiorizando o trabalho manual do camponês, fica claro o ideário classista e elitista da burguesia capitalista que, junto à legislação vigente, subestima

o trabalho do campo, sua cultura e suas construções históricas. O paradigma do ruralismo pedagógico reforça a ideologia da submissão e da dominação.

Ao final da década do século XX, constituindo-se forte aliada do avanço globalizante do capital no campo, essa educação rural ainda não desapareceu no sentido ideológico de conceber os povos do campo e as políticas públicas voltadas a eles. Essas políticas instituídas apresentam-se como alternativas que polarizam ou acentuam as desigualdades já existentes neste espaço, além de usurpar dos trabalhadores que vivem de sua terra, de sua cultura o seu direito a uma educação de qualidade.

Isso pode ser reiterado pelas reflexões de Vendramini (2007) para quem a segunda metade do século XX trouxe alterações na forma de organização da vida e do trabalho no campo, no Brasil, assistindo-se, a partir de então, uma acelerada penetração do capital nas relações de produção do campo, impondo um tipo de produção sob a lógica do capital (industrial e financeiro), mantendo as antigas estruturas fundiárias organizadas no latifúndio. Assim, sobressaiu-se o lucro como finalidade a ser assegurada pelo grande comércio exportador.

Na década de 90, um novo paradigma educacional emerge no campo, como fruto da organização e resistência da luta dos trabalhadores e trabalhadoras, devido à organicidade dos movimentos sociais e organizações camponesas como contraponto à educação rural. Assim, a Educação do Campo coloca na pauta nacional as Pedagogias do Movimento<sup>11</sup>, com a premissa pedagógica de que o povo do campo tem uma identidade própria que merece ser respeitada. Tal articulação causou forte pressão sobre o Estado.

A partir daí, os movimentos sociais colocam na agenda política brasileira a luta pela reforma agrária, redistribuição de riqueza e o trabalho, mas a educação de qualidade para os povos do campo passa a ser a grande mediadora, culminado com a aprovação de programas e diretrizes para a educação do campo e para outras políticas públicas, na contramão do processo de avanço capitalista, particularmente no campo.

O enfrentamento necessário para combater o crescimento desenfreado dos problemas decorrentes da produção capitalista pelos movimentos sociais tem no

---

<sup>11</sup> Na Educação do Campo as Pedagogias do Movimento são identificadas pelos princípios político-pedagógicos dos movimentos sociais do campo: a luta social, a organização coletiva, a terra, o trabalho e a produção, a cultura, a história e a alternância.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST uma referência de práxis que valoriza o trabalho organizado do coletivo, identificada com a possibilidade de uma consciência crítica voltada à emancipação humana, superando a atual lógica globalizante do capital. Esse movimento, por meio de seu Coletivo de Educadores e demais militantes buscou romper com o projeto de educação planejado para o campo.

É necessário enfatizar, no entanto, que o primeiro passo nesta luta foi dado quando da realização, em 1997, do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – ENERA<sup>12</sup>, organizado pelos movimentos sociais do campo, que a partir de então tomaram para si a iniciativa de reivindicar ao Estado, o direito a educação com qualidade, sendo então uma das principais demandas do MST e dos demais movimentos camponeses. Posteriormente, outros movimentos e entidades governamentais e não-governamentais integrariam essa luta pela construção de uma política de Educação *do e no* Campo.

Nota-se que em se tratando das áreas de assentamento, áreas tradicionais rurais, povos das florestas e os demais trabalhadores dessas regiões, estes vêm tomando para si o desafio de mobilizar suas comunidades para a luta social que visa resistir à ofensiva do capital que se expressa tanto no campo como na cidade, bem como reivindicar políticas públicas, cujos processos históricos consolidados, impedem esses homens e mulheres de terem a terra como referência cultural.

Outro momento marcante das lutas por educação foi a realização pelos movimentos sociais, sindicais e universidades das I e II Conferências Nacionais de Educação do Campo, realizadas, respectivamente, em 1998 e 2004, originadas da articulação nacional “Por uma Educação do Campo”,

Convém destacar que nas duas últimas décadas realizaram-se atos políticos, fóruns, seminários, marchas, acampamentos e encontros; a criação de observatórios e de grupos de estudos e pesquisas vinculados a programas de pós-graduação, grupos de trabalhos em reuniões científicas, sistematização e publicação dessas experiências, entre outros, que têm dado continuidade às discussões que

---

<sup>12</sup> O I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), foi realizado na Universidade de Brasília – UnB, instituição que mais tarde conclamará as outras universidades brasileiras a aderirem ao PRONERA.

contribuem para a ampliação das lutas em defesa da educação do campo e da reforma agrária.

O conjunto desses processos culminou em diversas respostas do Estado, não só com a criação do PRONERA, no ano de 1998, sob a jurisdição do, então, Ministério Extraordinário de Políticas Fundiárias - MPF, hoje, Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, ficando voltado às áreas de assentamento de reforma agrária, como também a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, as quais foram instituídas pela Resolução nº1, de 03 de abril e a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 que Estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo (BRASIL; MEC, 2008).

O Ministério da Educação (MEC), no entanto, instituiu o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, por meio da Portaria nº 1.374, de 03 de junho de 2003. Posteriormente seria alterado pela Portaria nº 2.895, de 16 de setembro de 2004. Esse grupo ficou responsável pela difusão e mobilização dos entes federados e suas secretarias de educação para que se fizessem instituir essa política e suas diretrizes.

Dessa forma, surgem novas reflexões coletivas que apontam para a perspectiva de afirmação da concepção de Educação do Campo, uma educação feita *no* campo, com pessoas *do* campo e sobre os interesses *do* campo, para concretizar uma educação diferente da antiga visão ruralista de instrução. Assim, materializa-se uma luta que repensa a educação na estrutura organizacional dos movimentos que participam ativamente do processo de construção desse novo conceito de educação.

Isso significa compreender essa atividade essencialmente humana – educação -, em suas especificidades, que nesse estudo acerca da Educação do Campo, está compreendida como parte da realidade enquanto totalidade, pois esta não pode ser concebida sem o engajamento com as suas relações estruturais, principalmente no âmbito da luta de classes.

A participação de órgãos governamentais e não-governamentais nos espaços em que se dão essas novas reflexões coletivas sobre a educação do campo, não é homogênea e nem sempre culminam em consensos sobre as

concepções e projetos apresentados. Isso pode ser verificado no posicionamento político de Secretarias de Educação, do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), das ONGs, dos professores das universidades brasileiras juntamente com o seu Conselho de Reitores (CRUB), do MDA e do INCRA. Assim, verifica-se um embate de ideias, projetos e propostas e, por vezes, o impedimento das distintas formas de debate e o não incremento das políticas de oferta/permanência, gestão escolar e formação de educadores, visando à promoção da educação ao camponês.

Ressalta-se, portanto, que incorporar a luta por políticas públicas e pressionar o governo para priorizar nas suas agendas a causa do campo não é responsabilidade apenas dos movimentos sociais que encaram o desafio de resistência, mas uma luta de todos(as). Deve-se fazer do campo um espaço que supere essa condição de viver na encruzilhada do capital, na opressão do camponês e, portanto, fortalecer os movimentos sociais do campo em articulação com os demais movimentos sociais de caráter classista que organizam os trabalhadores da cidade e do campo.

Segundo Caldart (2002, p. 29-30), “o movimento por uma educação do campo vincula a luta por educação com o conjunto das lutas pela transformação das condições sociais de vida no campo”, pois não há como educar verdadeiramente o povo do campo sem transformar as condições atuais de sua desumanização.

Convém dizer que as medidas de política educacional tomadas pelo Estado, na forma de programas de governo e diretrizes operacionais indicam alguns avanços, mas ainda caminham juntas com a criminalização dos movimentos sociais pelas três esferas de poder do Estado (executivo, legislativo e judiciário) e seus entes (união, estados e municípios). Concebe-se esse comportamento como favorável à estagnação da reforma agrária e ao crescimento exponencial do agronegócio no campo, bem como de impedimento ao direito à educação.

Diante disso, a concepção de Educação do Campo é resultado e, ao mesmo tempo, luta

[...] e semente desse processo porque é espaço de renovação dos valores e atitudes, do conhecimento e das práticas. Instiga a recriação de sujeitos do campo, como produtores de alimentos e das culturas que se constitui em território de criação e não meramente de produção econômica (FERNANDES; MOLINA, 2004, p.84).

A Educação do Campo ressignifica a função da escola *no e do* campo e a torna aliada dos(as) trabalhadores(as) e de toda as identidades/sujeitos históricos do campo que, articulados aos movimentos sociais, participam ativamente nos processos de construção de um novo projeto de sociedade.

Fazer parte da construção desse novo processo “significa dar sentido às interpretações possíveis da realidade e transformá-la. Quem faz isso? São todos os protagonistas desta realidade” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p.56). Esses protagonistas são (Sem-Terra, quilombolas, extrativistas, povos indígenas, pescadores, lavradores, ribeirinhos, artesãos) a expressão das múltiplas possibilidades de vida na constituição histórico-cultural do campo brasileiro.

O PRONERA tem propiciado, nos últimos doze anos, a construção de novos espaços de produção de conhecimento, referenciados social e historicamente por homens e mulheres *do* campo. Tal fato vem permitindo a construção das concepções de Educação do Campo, reforçando-a como direito universal e dever do Estado. Nessa luta, a concepção de educação “[...] ultrapassa os limites da educação formal colocando-se a serviço da construção de um novo sujeito social do campo, justamente por acreditar na capacidade de transformação do homem” (TAFFAREL, 2001, p.04).

Observa-se que o PRONERA não separa a luta pela educação do campo e pela terra das outras bandeiras que garantem a dignidade de homens e mulheres que vivem no campo, também, não pensa Educação do Campo como política de controle do êxodo rural e nem como contenção, à semelhança da educação rural. Contrariamente, busca valorizar os sujeitos do campo, visando qualificar o processo educativo desses povos que têm o direito de optar pelo tipo de formação desejada, sem que para isso tenham que se deslocar para as cidades ou se limitarem apenas às atividades formativas voltadas para a agricultura e pecuária.

Segundo o Manual de Operações do PRONERA, o objetivo geral do programa consiste em

[...] fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, tendo em vista contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2004a).

Quem vive e trabalha no campo deve participar ativamente desse processo como sujeitos pensantes e produtores de conhecimento e de cultura, ou seja, possuidores de um saber gestado na prática política e militante que mantém viva a marcha dos movimentos sociais organizados.

No Maranhão, o PRONERA, também, resultou da mobilização estadual articulada ao movimento nacional “Por uma Educação do Campo”, que envolve educadores, militantes, estudantes, universidades públicas e das ações do MDA, que tem como órgão executor de suas políticas de Estado o INCRA.

Neste estado, destaca-se o trabalho realizado com o MST, a Associação em Áreas de Assentamento no Estado do Maranhão - ASSEMA, a Universidade Federal do Maranhão - UFMA, o Colégio Universitário - COLUN/UFMA, a Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, a Escola Agrotécnica Federal do Maranhão - EAFSL, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA<sup>13</sup>, o Centro de Cultura Negra - CCN, a Associação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas - ACONERUQ e a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Maranhão - FETAEMA.

Embora o presente estudo analise apenas a atuação do PRONERA no Projeto de Formação de Educadores e Educadoras do Campo, na modalidade de magistério de nível médio, a equipe do PRONERA tem elaborado e executado no Maranhão projetos de alfabetização e ensino fundamental na modalidade de EJA, ensino médio em cursos de magistério nas modalidades normal, formação profissional, capacitação pedagógica de professores(as), oferta de graduação em Pedagogia da Terra<sup>14</sup>, consolidado linhas de pesquisa na pós-graduação em Educação do Campo, elaboração e publicação de pesquisas científicas em periódicos, livros e anais de congressos, realização de palestras, oficinas, seminários, atos políticos, confecção de materiais pedagógicos, dentre outras ações do programa (COUTINHO, 2008).

O PRONERA, na sua dimensão nacional, orienta a instituição de parcerias na construção dos projetos possibilitem um movimento entre a realidade das áreas de reforma agrária (com a elaboração de propostas valorizando os saberes dos sujeitos do campo) e as universidades e vice-versa.

---

<sup>13</sup> Em substituição ao Antigo Centro de Educação Tecnológica – CEFET.

<sup>14</sup> Esse curso está em sua primeira turma, iniciando as atividades pedagógicas com dois projetos específicos: Pedagogia da Terra – PRONERA, com 100 alunos(as) e Pedagogia da Terra – PRONERA/Territórios da Cidadania, também, atendendo a 100 alunos(as).

Essas ações conjuntas, com a participação das entidades supracitadas, visam conduzir os projetos em direção à transformação tendo em vista um projeto de sociedade que, contrariamente, à realidade atual, reconheça a luta de classes e contribua para a superação das estruturas sociais oprimidas da classe trabalhadora na base desse movimento.

O Manual do PRONERA faz referência às parcerias enquanto princípio operacional e metodológico e condição para realização das suas ações. Segundo este documento, o PRONERA se desenvolve por meio de uma *gestão participativa*, cujas responsabilidades são assumidas por todos(as) em uma *construção coletiva*, na elaboração dos projetos, no acompanhamento e na avaliação. Esse princípio faz parte dos quatro princípios político-pedagógicos são: inclusão, participação, multiplicação e interação (BRASIL, 2004a).

O PRONERA em si é uma parceria do INCRA com movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, universidades, fundações de apoio e governos estaduais e municipais. Este coletivo de integrantes construído por diversos grupos sociais busca romper com o paradigma rural que considera o campo mercadorizado, e não como espaço de vida, cultura, trabalho e educação.

Portanto, ressalta-se que essa visão de educação expressa uma relação entre homem e sociedade e o tipo de homem que quer se formar situado historicamente, numa dada sociedade e determinado por uma configuração social e material concreta. É essa consciência crítica que faz as universidades aprenderem com a militância camponesa a percorrer caminhos que não transplante para o campo as características urbanas ou da educação rural, arraigadas de contradições e retrocessos.

O rural que se identifica com o campo e que aqui se quer defender visa constituir um campo de possibilidades, que segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, nº01/2002,

[...] tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, extrativistas. O campo, nesse sentido, é mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamiza a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL; MEC, 2004b, p. 4)

O campo é um espaço que não se fecha em si mesmo, mas representa o revigoramento de uma luta mais ampla que é a luta pela reforma agrária e pelo trabalho. É preciso recusar a separação entre as lutas econômica, política, social e ideológica. Deve-se fortalecer a crítica e apontar caminhos em busca da transformação, ou seja, a busca por alternativas para superar a lógica excludente inerente do projeto neoliberal e cessar o confronto entre as classes sociais.

## **2.6 Trabalho camponês: implicações sobre o corpo**

Quando se fala de construção do conhecimento, deve-se ter como referência o entendimento da sociedade e das relações sociais que desencadeiam formas diversificadas de sociabilidade. No caso da sociedade capitalista, essas relações são desenvolvidas por meio da submissão do trabalhador ao domínio de quem possui os meios de produção. Nesse modelo de sociedade percebe-se o trabalho como fonte de produção de mercadoria que se faz com a força de trabalho.

Nesse aspecto, não só o trabalho expressa a negação da liberdade do homem, como a “mercadorização” do trabalho ao produzir mercadoria a serviço da ordem burguesa. Conforme ensina Marx (1993) o trabalho não é qualquer tipo de atividade é uma ação propositada com fins específicos. O homem é e faz parte da materialidade do seu trabalho, pois à medida que modifica a natureza ele também se modifica, deixando claro que a concepção de homem que se tem é mais ampla do que os limites do seu próprio corpo.

Nesse processo de modificação do meio ambiente e dele mesmo, o homem não só extrai da natureza os meios necessários à sua subsistência através do trabalho, como também cria o mundo da cultura.

### **2.6.1 Corpo como construção histórico-cultural**

O trabalho é mais amplo que a ação do homem sobre a natureza, por ser uma atividade social que historicamente define a essência humana. À medida que

se altera o ambiente e o meio físico, produzindo materiais e instrumentos de trabalho, o homem realiza socialmente, objetivações, que, por sua vez, constituem-se em novas necessidades, agora incorporadas subjetivamente, fazendo parte do seu ser social que foi constituído historicamente, ou seja, conforme se incorpora um modo de vida material, cultural e socialmente forjado num longo processo histórico de criação e recriação de formas de produção material (HIDALGO, 2008).

A compreensão de que o homem não pode ser definido apenas pela dimensão biológica, psíquica, social ou espiritual, mas pela integração de todas elas, constitui um dos fundamentos da construção do corpo e do mundo da cultura.

Essa compreensão integrada do agir do homem sobre a natureza

[...] deu início à construção do mundo humano, do mundo da cultura. Por isso “*cultura*” implica apreender o processo de transformação do mundo natural a partir dos modos históricos da existência real dos homens nas suas relações na sociedade e com a natureza (ESCOBAR, 1995, p.93, grifo da autora)

Nessa perspectiva, o homem é portador de especificidades culturais no seu corpo. O carácter ontológico dessa afirmativa se confirma quando se assume, de acordo com as teses marxianas, que o homem não nasce homem, mas torna-se homem quando engendrado no contexto das relações sociais. Por isso a necessidade de se analisar a cultura em sua totalidade, desvelando a aparência e mergulhando na essência que constitui a lógica articuladora da realidade.

Marx (1993, p. 27) já sublinhava na sua tese fundamental do materialismo histórico dialético que o homem produz seu próprio corpo, uma vez que no trabalho há uma mediação entre a natureza e o homem concreto em um processo ininterrupto da produção do corpo humano. Assim, ele afirmou que:

O primeiro pressuposto de toda a história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos. O primeiro fato a constatar é, pois, a organização corporal destes indivíduos em, por meio disto, sua relação dada com o resto da natureza. Não podemos, evidentemente, fazer aqui um estudo da constituição física dos homens, nem das condições naturais já encontradas pelos homens [...]. Toda historiografia deve partir destes fundamentos naturais e de sua modificação no curso da história pela ação do homem. [...] Assim, tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim, são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto o que produzem, como o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção.

Segundo Daolio (2007), ao se pensar o corpo, não se deve incorrer no erro de vê-lo, pensá-lo apenas como algo puramente biológico ou como um patrimônio universal sobre o qual a cultura inscreve histórias diferentes. Para além das semelhanças ou diferenças físicas, existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo da história, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas. Segundo ele, “no corpo estão inscritas todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade específica, por ele ser o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca” (DAOLIO, 2007, p.39).

O corpo é então expressão da cultura na qual está inserido e, conforme vai se socializando também vai construindo-a. Esse movimento evidencia que o homem está intimamente envolvido em um conjunto de princípios culturais, o que prolonga a visão de corpo concreta, quando inserida no contexto das relações sociais.

O homem contemporâneo não nasceu pronto. A postura ereta, o modo de se alimentar, descansar, enfim, todas as formas de atividades corporais compõem um acervo de conquistas que a produção humana construiu ao longo de milênios.

Durante esse percurso histórico, o homem foi construindo sua corporeidade, criando outras formas mais avançadas para sobreviver e, através do trabalho, foi construindo a si mesmo, a cultura e o meio onde vivia. Por isso, cada atividade corporal nova que foi sendo elaborada na história correspondia a interesses de determinadas épocas ou necessidades humanas.

Para o Coletivo de Autores (1992, p.39), a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultante de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos continuamente para os outros homens.

É no trabalho que o ser humano garante sua existência, se relaciona com os outros homens, com a natureza e consigo mesmo. Porém, este trabalho pode se caracterizar de forma alienante pelo seu potencial de exploração e dominação do corpo pelo capital.

Quando o capital comanda o processo do trabalho, a acumulação capitalista cria um enorme excedente que fica com os proprietários dos meios de produção. Nesse conjunto de relações mercantis, onde a mercadoria é ponto de

partida (intencionalidade) e resultado/processo (produção, circulação, consumo) dessa exploração de força de trabalho, estabelece-se uma relação de estranhamento entre o seu trabalho e a sua própria vida.

É no universo do trabalho que são criadas objetivações materiais e também os ideais que transcendem o ser social, pois na práxis, existe uma compreensão mais ampla que vai projetá-lo enquanto produto e criação da sua própria atividade. No entanto, nem sempre ele se reconhece nessa materialidade construída e essa inversão constitui o fenômeno histórico da alienação.

Esse ocultamento da exploração do trabalho durante a experiência cotidiana dos trabalhadores é assegurada pela falsa ideia de que o salário remunera todo o seu trabalho. O contrato de trabalho, a jornada pré-fixada, os meios de produção e espaços físicos de propriedade privada disseminam uma ideologia capitalista que esconde a verdadeira exploração, pois o trabalhador sente a injustiça,

[...] mas não a alcança, na sua experiência cotidiana, a adequada compreensão dela. É somente a análise teórica da produção capitalista, conduzida numa perspectiva de defesa dos interesses dos trabalhadores, que pode esclarecer o verdadeiro caráter da exploração capitalista (BRAZ; NETTO, 2007, p.107)

A matriz científica marxista defende um projeto histórico-socialista, em que o trabalho humano não esteja submetido à lógica capitalista, enxerga a realidade com suas contradições, luta de classes e se desenvolve concretamente à medida que avança no seu percurso histórico. Para Vázquez (2007, p.171) este referencial representa

[...] a consciência filosófica da atividade prática humana que transforma o mundo. Como teoria não só se encontra em relação com a práxis – revela seu fundamento, condições e objetivos – como também tem consciência dessa relação e, por isso, é um guia da ação.

Segundo esse pressuposto filosófico, o homem enquanto sujeito histórico não se constitui sob bases abstratas, mas em situações reais, construídas por sujeitos concretos que carregam nos próprios corpos histórias de vida que constituem suas identidades individuais e coletivas. Assim, para o estudo em questão, a cultura corporal, uma das concepções do objeto de estudo da Educação Física por meio da abordagem crítico-superadora, também concebe homens e

mulheres em suas situações de vida, entre estas as relações sociais no campo, considerando-se a educação e a formação do educador.

Nesse sentido, se a cultura é expressão de todo o fazer humano, a cultura corporal é expressão de uma “linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.42).

Para uma compreensão crítica da realidade, pautada numa visão de totalidade, deve-se situar que a produção material e cultural dos homens define a sua vida social e nesse processo outras determinações contribuem para a construção do corpo na história.

Na sociedade capitalista, por exemplo, o processo de acumulação do capital oprime o trabalhador que ao vender sua força de trabalho, também se vende, se “mercadoriza”, desumanizando sua vida social, colocando-a a serviço do enriquecimento de uma classe. As marcas deixadas no corpo desses trabalhadores possibilitam uma leitura dessa exploração ao longo desse domínio cruel e injusto do capital na história moderna.

Essa contextualização se fez necessária para entender melhor o processo de organização do mundo do trabalho no que se refere à negação do corpo do trabalhador e dará bases para se compreender a legitimidade da Educação Física no currículo dos cursos ofertados a jovens e adultos trabalhadores do campo pelo PRONERA, particularmente, nos cursos de formação de educadores e educadoras do campo no Maranhão.

No início do trabalho de cada etapa dos cursos havia um questionamento acerca do que eles entendiam sobre Educação Física. Observou-se que uma parte dos(as) educandos(as) a associavam ao esporte de rendimento, aos exercícios cansativos e desnecessários para trabalhadores do campo, e outros(as), a relacionavam a disciplina, a dimensão recreativa de animação, descontração, relaxamento e confraternização.

Convém, então, dizer que essa concepção não é particular à realidade do campo, pois na cidade e mesmo nos ordenamentos legais que respaldam as diretrizes pedagógicas do ensino da Educação Física, também trata a Educação Física como animadora de festividades, destituída de teoria, atividade restrita a condicionamento físico e, por vezes, com horários diferenciados das demais

disciplinas para a sua prática. No campo, isso se agrava, principalmente, pela não oferta da disciplina, pela ausência de recursos materiais, infraestrutura muitas vezes inexistente, falta de professores e pelas justificativas de que não é necessária, pois os sujeitos do campo já exercem formas de atividades laborais de alto esforço físico.

Nota-se, então, que o fetiche da mercadoria está em todos os segmentos da vida social dos indivíduos, inclusive nos processos de educação do trabalhador, e funciona como estratégia lucrativa transformar em mercadoria tudo o que pode ser consumido pelo trabalhador, caso da educação. Assim, educa-se a força de trabalho (produção e reprodução social), seu corpo na dimensão mais ampla que se tem dele e de seu tempo livre.

Para que para a lógica do capital se implemente, muitos valores são veiculados para nublar a consciência dos indivíduos, impedindo-os de perceber que esse sistema requer toda a subjetividade humana a serviço dele. Aí está mais uma ocultação capitalista, o lazer enquanto “liberdade”.

Considerando que não é objeto deste trabalho uma análise mais profunda sobre o tempo livre e a negação do lazer do trabalhador do campo e da cidade, discutem-se alguns pontos referentes a essa questão da exploração capitalista sobre o trabalhador em todas as esferas sociais, incluindo o tempo de trabalho e o tempo livre, apenas para contextualizar.

### 2.6.3 O trabalho como processo de desumanização do homem

Na sociedade contemporânea a reificação do corpo aparece como única alternativa possível em um mundo dominado pela cultura da passividade, do efêmero e do consumo. Desse processo, o campo não está isento, especialmente sua juventude, alvo preferencial da propaganda a serviço do consumo.

Pensar o corpo para além dos aspectos biológicos e fisiológicos é reconhecê-lo como criador e produto da cultura, sujeito da vida social, carregado de significados e valores. Esse entendimento é essencial para entender a influência de cada conceito de corpo quando se aprofundar a questão da cultura corporal na Educação do Campo, pois distintos entendimentos desencadeiam concepções diferentes.

O corpo mercadoria visto sob a ótica do rendimento físico que obedece a padrões estéticos universais, corresponde principalmente ao referencial da *aptidão física*. Diferentemente, o paradigma da *cultura corporal* entende o corpo como patrimônio cultural historicamente construído pelo homem, em uma perspectiva ampla das práticas corporais de significados múltiplos.

Tanto na cidade como no campo, o processo de acumulação da mais-valia resulta da superexploração da força de trabalho e, por consequência, da negação do corpo do trabalhador, privando-o da sua liberdade criadora e transformando-o em mercadoria lucrativa para os capitalistas e empobrecimento da classe trabalhadora.

A violência com que se acentuam as condições destrutivas do capitalismo nos dias de hoje exigiu uma reestruturação produtiva que atingiu perversamente as relações produtivas na periferia do capital. Bröhm (2007) diz que é no trabalho que o homem produz e reproduz seu corpo como indício irrecusável de seu pertencimento de classe. Segundo ele, o trabalho marca o corpo a um ponto tal que se pode ler sobre ele os traços da exploração de classes e os estigmas da opressão social.

O corpo do trabalhador do campo, tanto pela forma de trabalho tradicionalmente engendrado sob uma lógica escravista, em que esse trabalhador, na sua maioria produz para sobreviver sob condições de grande pobreza, quanto pelo trabalho subordinado ao grande capital no campo, expressa ainda mais essas marcas da exploração de si e de sua família, retirando-lhes toda a capacidade criadora/criativa e o prazer decorrente desse processo.

O trabalho alienado e subsumido às necessidades produtivas do capital em expansão transforma o trabalhador em escravo de si mesmo e do sistema capitalista, ou seja, é uma atividade que submete o corpo humano à funcionalidade das máquinas, determinando uma hierarquização de classes e sofrimento de toda ordem aos trabalhadores.

O trabalho se torna então apenas uma forma de sobrevivência e não uma atividade que liberte a essência do homem. Essa inversão traz para a vida do trabalhador consequências destrutivas, pois, alienado pelo processo produtivo, pela remuneração e contratos trabalhistas e sob pressão de um exército de reserva, esse trabalhador vende sua vitalidade, priva-se de sua vida social e lazer, produz resultados como se fosse uma máquina para corresponder às imposições do mercado capitalista e se manter vivo e empregável.

Para quem trabalha no campo, nas atividades agrícolas, os sinais de sofrimento e exploração são ainda mais visíveis. Atingidos pelas condições precárias de trabalho, de transporte e de segurança, mal-remunerados, expostos ao sol e na maioria das vezes, expropriados das suas terras pelos latifundiários, essa categoria de trabalhadores está exposta a um trabalho penoso e muitas vezes escravo.

Tal qual a realidade da cidade, que submete o proletário ao sacrifício de si mesmo, em nome do enriquecimento do explorador, o trabalhador do campo estabelece uma relação de trabalho em que o proprietário dos meios de produção não está sujeito ao trabalho expropriado e sim à posse, com direito à fruição do ócio.

Bröhm (2007) afirma que essa relação desigual determina que o trabalho penoso não afeta somente um corpo de sofrimento ao trabalhador. A produção e a reprodução das relações de produção capitalistas distribuem igualmente os indivíduos segundo uma hierarquia corporal de classe.

Impedindo os trabalhadores de se apropriarem do trabalho para realização da vida, a lógica mercadológica do corpo impõe

[...] a instituição de uma tecnologia corporal rentável cujo objetivo é integrar o corpo ao universo industrial e, portanto, modelar seu funcionamento por aquele das máquinas. [...] esta imbricação total do corpo produtivo ao sistema da produção maquínico, esta osmose monstruosa entre o homem e a máquina – a máquina funcionando num modo “inteligente”, o homem funcionando de modo maquinal – que caracteriza o modo de produção capitalista (BRÖHM, 2007, p.353).

O agronegócio é um desses modelos de produção no campo que obedece aos padrões de desenvolvimento da indústria capitalista. Sob a justificativa de “modernizar” o campo e expandir a economia do país no mercado internacional, são estabelecidas condições que acirram as desigualdades sociais, exploram ainda mais a mão-de-obra de homens e mulheres, agrava a degradação ambiental, entre outras consequências trágicas para os povos do campo.

Percebe-se que há uma relação que vincula o modo de produção capitalista nas dimensões do trabalho alienado, explorado e do desemprego na cidade, com a realidade do campo: o trabalhador camponês, a terra, o agronegócio, seus sujeitos e a concentração de riquezas.

Verificam-se ainda no contexto da educação, concepções e projetos defendendo o ruralismo pedagógico enquanto política de contenção do homem no campo e o saber descontextualizado. Quanto à concepção de corpo, identifica-se a

presença do modelo fetichizado que transforma o homem e seus significados culturais em mercadoria. Por sua vez, a Educação Física nesses espaços, tem procurado articular o conhecimento ao trabalho capitalista, distinguindo o praticar do pensar, estimulando a competição e o rendimento.

Somente com a construção de um projeto de sociedade socialista que priorize metas diferentes das citadas acima, será possível criar uma visão de mundo e de educação que possibilite fazer a mediação do trabalho como essência humana; as relações com a terra como possibilidade de produção social, de trabalho digno e, na educação, a qualidade referenciada socialmente.

Tendo como fundamento esses pressupostos deve se instituir a educação para os sujeitos do campo, sob o paradigma em construção da Educação do Campo, que percebe o corpo carregado de significados e valores sócio-históricos, criadores e criações da cultura. Por sua vez, a Educação Física tendo o objeto de estudo pautado na concepção de cultura corporal traz o conceito de corpo e movimento enquanto construção social e histórica.

Socializar conhecimento e formação de consciência crítica dos sujeitos do campo, pautada em uma educação que livre os trabalhadores das amarras capitalistas, significa construir espaços coletivos de ressignificação do corpo no trabalho, na cultura e na vida social e política em sua totalidade.

### **3 EDUCAÇÃO FÍSICA E SEU MOVIMENTO HISTÓRICO**

No capítulo anterior realizou-se uma discussão acerca da sociedade capitalista e de algumas categorias de conteúdo explicativas dessa realidade tais como trabalho, educação e cultura. Como esta pesquisa analisa a trajetória da Educação Física nos cursos de formação de educadores(as) ofertados pelo PRONERA/UFMA, há um direcionamento que aponta para a compreensão da relação entre Educação Física e Educação do Campo, situando o objeto em estudo em uma totalidade que contém em seu interior contradições e processos que apontam para a superação da realidade vivenciada.

A Educação Física, nessas últimas duas décadas, passou por mudanças decisivas nos campos ideológico, político e epistemológico. Ela deixou de ser

considerada apenas atividade e conquistou o amparo legal para se constituir disciplina curricular. Este movimento histórico que possibilitou o debate entre várias abordagens repercutiu diretamente no ensino da Educação Física na escola, que colocava em questão sua legalidade e legitimidade.

Partindo-se das primeiras constatações e em busca do desvelamento dessa realidade, analisou-se esse objeto de estudo nas suas diversas dimensões, ou seja, vinculado à sua realidade social. Portanto, a prática pedagógica da Educação Física no campo pressupõe concepções de mundo, de educação e um projeto político-pedagógico de escola que possa contribuir para a nova sociedade que se quer construir.

A Educação do Campo é uma possibilidade com força de movimento comprometida com a transformação, a partir da trajetória de luta dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e tem uma concepção própria de educação para os sujeitos do campo ao valorizar suas identidades. Mas, ainda não se pode afirmar a existência de um paradigma de educação do campo ou uma unidade de entendimento acerca do que ela seja. Hoje, existem fundamentos teórico-metodológicos e projetos distintos em disputa, inclusive aqueles que, em nome da mudança, conservam a velha lógica de educação rural.

Antes de analisar as questões que tratam da Educação Física no espaço escolar do campo é preciso delimitar que entendimento se tem da escola e quais as suas funções específicas.

### **3.1. Educação Física escolar como componente curricular: aspectos legais e históricos**

O trabalho educativo que tem como finalidade contribuir para a superação dos modelos burgueses de educação possibilita ao aluno produzir conhecimento científico, com uma visão da historicidade humana, que compreende o sujeito de forma ampla, dotado de capacidades criadoras.

Esse é um parâmetro válido para a Educação Física quando coloca para si o desafio da formação do educador(a) do campo e tem um importante papel na construção destes conceitos que propiciam um fazer pedagógico pautado na matriz

dialética. No caso da Educação Física, é a abordagem crítico-superadora com a sua concepção de cultura corporal que se contrapõem à visão biologicista.

Convém ressaltar que a disciplina Educação Física é entendida como prática pedagógica, também permeada de contradições, mas que tem se esforçado para se ajustar ao projeto político-pedagógico, ao currículo e às necessidades da escola do campo e suas especificidades.

Por isso, a função social da Educação Física dentro da escola deve estar vinculada à concepção ampliada de currículo, enquanto organização geral do conhecimento que fundamenta a prática pedagógica. É fundamental, portanto, a compreensão do currículo nesse processo de reflexão, porque é por meio dele que a escola, também, cumpre seu papel na sociedade.

O Coletivo de Autores (1992) afirma que é o currículo que ordena a reflexão pedagógica do aluno de forma a propiciar que esse sujeito pense sobre a realidade social dentro de uma determinada lógica. Assim, o aluno se apropria do conhecimento científico e o confronta com o saber do cotidiano e de outras referências do pensamento humano, como ideologia, relações sociais, política, cultura, entre outras. Porém, isso não se faz sem a mediação do educador e nem sem a referência de qual formação e para qual sociedade que se quer formar.

Sem uma ligação direta com o mundo capaz de identificar suas contradições, os saberes ficam alheios à realidade social dos(as) alunos(as), distanciando-os da compreensão básica de que este estágio no qual se encontra a humanidade representa um momento transitório na história da produção humana.

Somente com um tratamento pedagógico que permita a apropriação de um conhecimento sistematizado cientificamente e contextualizado criticamente, os conteúdos direcionarão o(a) aluno(a) a uma visão de totalidade e não a uma percepção fragmentada da realidade.

Segundo os estudos de Silva (1988 apud Saviani, 1994, p.75, grifos do autor) é necessário esclarecer essa relação do aluno com o saber socialmente construído não

[...] restringe o conteúdo de ensino ao resgate da chamada “*cultura popular*”. Muito embora reconheça sua importância para o processo educativo, entende que fixar-se nela seria o mesmo que pretender “*ensinar o pescador a pescar, o agricultor a plantar – enquanto se ensina as elites a dirigir os rumos da Nação*”.

Limitar-se a respeitar as experiências vividas pelos alunos, segundo a autora pode reduzir o ensino ao trato das questões imediatas, numa postura paternalista, utilitária e pragmática e acirrando a luta de classes.

Para Nereide Saviani (1994, p.77),

[...] o conhecimento não é produto da subjetividade, mas da realidade; não é neutro, mas histórica e socialmente determinado. A atividade do sujeito cognoscente não é arbitrária, nem pode ser totalmente livre, porque parte da realidade, que lhe impõe condicionantes (biológicos, culturais, de classe).

Portanto, o currículo não deve ser constituído da forma dominante de conceber a sociedade, considerando o pensamento hegemônico e parcial da realidade. Desse modo, “a escola vai priorizar as necessidades impostas pelo capital” (GRITTI, 2003, p,135), reproduzindo um conhecimento urbano-industrial, em detrimento da cultura, do trabalho e do embate de forças sociais existentes no campo.

Dependendo da direção epistemológica assumida pelos sujeitos que constroem essa caminhada da Educação Física em busca do seu espaço na organização curricular, as bases que fundamentam esse processo podem legitimar tanto os interesses da classe dominante quanto da classe trabalhadora. Por isso, é importante destacar qual é o princípio utilizado para a seleção dos conteúdos a serem socializados, qual a relevância social e historicidade dos mesmos e sob que procedimentos metodológicos são ensinados.

Conforme destacou-se, a materialidade da disciplina Educação Física na escola está permeada por vários confrontos no campo teórico-metodológico, o que tem gerado um quadro de concepções pedagógicas bastante diversificado, originado por matrizes filosóficas também diversas.

O percurso da Educação Física é marcado por intensos debates que questionam essas diferentes concepções pedagógicas e enquanto componente curricular vem vivenciando várias crises de legitimidade dentro da instituição escolar, pois, busca atender, ao mesmo tempo, às necessidades sociais concretas de determinados contextos históricos, tais como os de formar corpos saudáveis e fortes, regenerar a raça, servir à pátria, culto ao corpo, aumentar a produtividade do “novo homem” empreendedor ou transformar o país em potência olímpica esportiva, entre outros.

São várias as maneiras de ensinar a Educação Física, uma delas é concebê-la como atividade exclusivamente prática, sem necessidade de um aporte teórico que possibilite fundamentar a prática pedagógica na escola com elementos da realidade.

Ao longo da sua história, a Educação Física, no Brasil, desempenhou funções que correspondiam aos interesses de cada época. Como exemplo, cita-se: os *métodos ginásticos* trazidos da Europa, que nas análises do Coletivo de Autores (1992) garantiam saúde e força física para tornar os indivíduos aptos para corresponder à indústria nascente, formação de exércitos e culto à pátria; o *discurso médico-higienista* que dava ênfase aos aspectos biológicos e fisiológicos da Educação Física; a *influência militarista* difundida pelos instrutores físicos do exército e a fase da *esportivização*, em que a Educação Física passa a ser subordinada aos conceitos desportivos de competição e rendimento.

No fim do século XVIII e início do século XIX, a Europa consolidava o modelo de sociedade capitalista e nesse tempo histórico os exercícios físicos eram sinônimo de ginástica e tinham como argumento principal melhorar a força física dos trabalhadores, tornando-os mais ágeis e saudáveis.

Nesse momento, o médico higienista passou a exercer um papel importante na preocupação com os hábitos saudáveis, e foi desse modo, ao valorizar a saúde e a higiene a partir dos exercícios físicos que o discurso médico-higienista se torna instrumento da Educação Física para defender a eugenia, disciplinarização dos corpos e ainda, preparação para o mundo do trabalho.

O Coletivo de Autores (1992) alerta que nesse período histórico, as práticas pedagógicas da Educação Física que priorizava os cuidados físicos do corpo não eram destinadas a uma população escolar. Só após elaborações e adaptações de novas propostas é que esses métodos se difundem na escola, com a finalidade de fortalecer física e moralmente os indivíduos.

No Brasil, a influência pelas instituições médica e militar se complementam em diferentes períodos na história para incluir a Educação Física na escola. Entretanto, nem sempre a prática da Educação Física foi aceita no ambiente educacional. Castellani Filho (2003, p.44) afirma que houve uma certa resistência, pois esta prática,

[...] ainda que em conformidade com uma visão de *saúde corporal, saúde física, eugênica* - enfrentava barreiras arraigadas nos valores dominantes do período colonial, sustentáculos do ordenamento social escravocrata, que estigmatizaram a Educação Física por vinculá-la ao trabalho manual, físico, desprestigiadíssimo em relação ao trabalho intelectual. (grifos do autor)

A influência militarista influenciou a identidade pedagógica da Educação Física escolar, com suas normas rígidas, disciplina exacerbada e valores como obediência e hierarquia. Os métodos dessa instituição garantiam com formalismo uma relação entre aluno e professor distante e submissa. Segundo Kolyniak Filho (1996) ainda hoje se fazem presentes algumas heranças da fase militarista da Educação Física nas escolas, como exemplos citam-se os exames biométricos, comando de voz e apito, filas de ordem e desfiles com demonstrações de ginástica coletiva.

Após a Segunda Guerra Mundial aconteceram inúmeras mudanças nos quadros político, econômico, educacional e social. É nesse período que há uma maior valorização do esporte de rendimento no país e a escola foi terreno fértil para essa difusão. A prática pedagógica do esporte privilegiava a aquisição de habilidades e capacidades físicas como resistência, força, flexibilidade e coordenação, sob o eixo metodológico do jogo esportivizado.

Quando se passa a adotar o esporte como justificativa para a Educação Física na escola há uma ênfase para os princípios de rendimento e eficiência que reduz a finalidade da disciplina à formação de atletas, desencadeando sérias consequências para a legitimação da Educação Física escolar como prática pedagógica dotada de um conhecimento para ensinar na formação educativa.

A instituição esportiva, para Bracht (2001), em função da legitimidade social e importância política que alcançou, vai acabar tornando-se hegemônica nos argumentos sobre a importância da Educação Física. Com efeito, o próprio esporte se descaracteriza da sua dimensão pedagógica com a finalidade de obedecer aos códigos que a lógica do capitalismo impõe, tornando-se uma atividade mercantilizada que tem como principal objetivo o sucesso e a vitória.

Nos anos de 1980 surge na trajetória da Educação Física reflexões críticas que influenciaram diretamente as publicações da área, suscitando debates sobre organização e classificação de diferentes abordagens da disciplina, além dos aspectos epistemológicos.

Com o avanço dos estudos na área e consequente aumento da produção científica, os autores identificaram e criticaram as diferentes concepções e abordagens da prática pedagógica desse componente curricular. Esses estudos desencadearam não só na discussão sobre a legitimidade da Educação Física, mas também seus aspectos legais.

Nesse último aspecto, o da legislação, observou-se que a visibilidade da Educação Física assume no currículo maior respaldo com a aprovação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, LDB de nº 9.394/96, impulsionando novos debates que buscavam justificar a existência da Educação Física na escola. Para fortalecer essa afirmação, Souza Júnior (1999) diz que este fato levou a refletir acerca do conhecimento que é veiculado durante as aulas de Educação Física, especificamente a seleção, organização e sistematização dos conteúdos de ensino abordados durante a prática pedagógica da disciplina, como componente curricular.

Ainda que essa legislação sustente a Educação Física como área de conhecimento obrigatória<sup>15</sup> no currículo escolar e em todos os graus de ensino, intelectuais da área têm realizado pesquisas e debates sobre a implementação dessas leis nas escolas, considerando-se a pouca relevância que se dá aos conteúdos por ela ministrados, tanto por parte dos(as) alunos(as), como dos(as) educadores(as) e gestores(as) educacionais, nas escolas.

Nesse movimento de mudanças, em que se evidencia um posicionamento crítico visando superar os métodos educacionais tradicionais e a serviço da conservação, a Educação Física tem estimulado estudos que questionam as diferentes concepções dessa disciplina enquanto componente curricular e, mais recentemente, as reflexões acerca da Educação Física, sua contribuição na formação do educador do campo e nas práticas escolares do território camponês.

---

<sup>15</sup> Foi publicada a lei federal nº 10.328 (BRASIL; MEC, 2001) que introduziu a palavra *obrigatória* após a expressão *curricular* constante no § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394/96. Com essa medida a Educação Física deixa de ser simples *atividade* e passa a ser um *componente curricular e área de conhecimento* nas escolas.

### 3.2 Educação Física como área de conhecimento

São diferentes as propostas pedagógicas para o ensino da Educação Física na escola, entre elas há construções teóricas que orientam a prática docente e o conhecimento para referências filosóficas, políticas e culturais determinadas. Diferentes paradigmas podem fundamentar propostas pedagógicas que podem designá-las como reprodutoras ou transformadoras das condições atuais de sociedade, trabalho e educação.

Algumas dessas propostas podem se colocar como alternativa para compreender de forma mais ampla os sentidos da Educação Física e contribuir para a construção de um conhecimento mais crítico e humano.

Embora não se analise de forma aprofundada o histórico das várias abordagens pedagógicas na Educação Física, é importante esclarecer que segundo a classificação de Taffarel (1997) existem concepções propositivas e não-propositivas e entre as propositivas, concepções sistematizadas e não-sistematizadas. Para ela, as abordagens propositivas estabelecem princípios metodológicos claros e podem ter sistematizado ou não suas propostas para o ensino na escola. Entre as concepções não-propositivas se encontram a Abordagem Sociológica, Fenomenológica, Cultural e Histórica. As propositivas não-sistematizadas são: Abordagem Desenvolvimentista, Construtivista com ênfase na psicogenética, abordagem a partir da referência do Lazer, a partir da referência do Esporte para Todos e Plural. E, por fim, as propositivas sistematizadas: Abordagem Crítico-Emancipatória, Aulas abertas a Experiências, Aptidão Física e Crítico-Superadora. Assim, dedicou-se às últimas uma análise mais aprofundada por se tratarem do objeto deste estudo.

Segundo Souza Júnior (1999), elas se distinguem pela forma em que concebem a Educação Física escolar ao definir ou não princípios identificadores de uma nova prática em uma perspectiva metodológica.

A abordagem relativa à Aptidão Física é pioneira na Educação Física escolar por sofrer fortes influências das instituições militar e higienista e por ter sido legalizada enquanto atividade na legislação brasileira, durante a ditadura militar, por meio do Decreto-Lei nº 69.450/71. Apesar de esse decreto ter regulamentado a

inserção e obrigatoriedade da Educação Física nas escolas, em todos os graus de ensino, a forma de organização do seu ensino foi sistematizada sob o paradigma militarista vigente na época, com ênfase no caráter tecnicista e destituído de um conhecimento sistematizado.

A Educação Física foi concebida legalmente em 1971, segundo Sousa e Vago (1997, p.23) como “atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional”. Eles afirmam que esse documento deixava claro que os conteúdos para o ensino da Educação Física eram pautados em uma “visão de ser humano e de seu corpo [...] reduzido à sua dimensão físico-biológica” (p.23), impondo uma finalidade da disciplina relacionada à aquisição ou aprimoramento das habilidades físicas básicas e melhoria da saúde e da qualidade de vida.

Os principais autores que defendem essa concepção dentro da matriz biológica são Guedes & Guedes (1996), e Nahas (1996), justificando a presença da Educação Física na escola sob o argumento do movimento na forma de exercícios físicos, esporte e ginástica com temática principal do ensino pautada no estilo de vida ativo e finalidade principal de educação para a saúde.

Sousa e Vago (1997, p. 23) entendem que esta finalidade pretendeu

[...] algo semelhante ao que quiseram os higienistas, quando defenderam a introdução da Educação Física na escola [...]: atribuir-lhe uma responsabilidade pela melhoria da saúde dos brasileiros, mas uma saúde vista apenas pelo prisma biológico – uma expressão daquela Educação Física concebida como produtora de uma raça forte e enérgica.

Essa perspectiva da Educação Física escolar ainda se faz presente nas aulas e é o referencial que dá sustentação ao esporte de rendimento nas instituições escolares. Nesse sentido, o esporte faz uso da Educação Física para se afirmar como elemento hegemônico e está associado ao desenvolvimento industrial, avanço das relações sociais de ideário burguês e manutenção da estrutura capitalista de sociedade.

O esporte apoiado neste aporte teórico visa participar da produção corporal que possibilita ao indivíduo a se “encaixar” melhor em uma sociedade que

valoriza princípios como produtividade, individualismo, estímulo à liderança, padrões estéticos e eficiência, privando-se do lazer e da fruição corporal.

Atualmente, o esporte, na maioria das vezes, é o conteúdo exclusivo da disciplina ou sinônimo de Educação Física escolar se caracterizando como atividade desvinculada dos objetivos da instituição a qual pertence e se reconhecendo como um esporte *na* escola e não um esporte *da* escola. Quando inserido nesse contexto, o esporte educa o indivíduo para sua acomodação frente à realidade capitalista. Segundo o Coletivo de Autores (1992, p.36), o esporte procura através da educação,

[...] adaptar o homem à sociedade, alienando-o da sua condição de sujeito histórico, capaz de interferir na transformação da mesma. Recorre à filosofia liberal para a formação do caráter do indivíduo, valorizando a obediência, o respeito às normas e à hierarquia. Apóia-se na pedagogia tradicional influenciada pela tendência biologicista para adestrá-lo.

Criticando esse modelo de educação, vários estudiosos se propuseram a tematizar e problematizar a inserção da Educação Física na escola sob argumentos que valorizem outros significados para as práticas corporais. Entre eles estão os que defendem a abordagem crítico-superadora, esta que tem como objeto a produção da cultura corporal *na* e *da* escola.

### 3.3.1 Cultura corporal

Foi discutido no início deste trabalho que a cultura é toda a produção humana socialmente e historicamente determinada, o que em uma visão de totalidade, significa dizer que ela é o patrimônio de conquistas que o homem vem construindo ao longo de sua existência para assegurar a continuidade de sua presença no mundo.

A partir desse entendimento, a cultura se manifesta nas mais diversas experiências humanas e uma das formas de produção da cultura está no corpo, pelo fato de que é por meio dele que o homem expressa socialmente seu fazer histórico. Ao se movimentar em uma prática corporal qualquer, seja ela a capoeira, a dança, ou qualquer outra, as pessoas se utilizam delas mesmas, materializando como

resultado sensações (prazerosas ou não), isso implica que a produção de cultura parte do próprio corpo e é construção da história da humanidade.

Nesse sentido, as práticas corporais possuem seus valores nelas mesmas e carregam métodos particulares quando empregadas como linguagem na leitura do real. O corpo, à luz da cultura corporal, é entendido como construção histórica que não se esgota nele mesmo, por ser totalidade.

A abordagem crítico-superadora é uma teoria pedagógica da Educação Física que se configura pelas distintas manifestações da *cultura corporal*. O Coletivo de Autores (1992, p.38) afirma que pensar a Educação Física sob essa perspectiva

[...] significa buscar desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizada pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte [...] e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

A cultura corporal compõe o patrimônio de atividades corporais que o homem conquistou ao longo de muitos anos e, por isso, não pode ser entendida sem a referência da história, pois a cultura corporal, fundamentada na abordagem crítico-superadora de Educação Física luta para ser reconhecida como prática social transformadora. Sem essa compreensão, o acervo construído pelo homem seria negado aos(as) alunos(as), resultando em uma visão limitada de cultura e sociedade.

Seus precursores são os autores do livro Metodologia do Ensino de Educação Física (COLETIVO DE AUTORES, 1992) que tem como autores Celli Taffarel, Valter Bracht, Lino Castellani Filho, Michele Ortega Escobar, Carmem Lúcia Soares e Elizabeth Varjal. Este coletivo entende que a Educação Física é uma disciplina curricular que trata de um conhecimento denominado cultura corporal configurada nos conteúdos: conhecimentos sobre jogo, dança, luta, esporte, ginástica, e outros, selecionados, segundo eles, quanto à sua relevância social, atualidade e correspondência às características sociais e cognitivas dos(as) alunos(as).

Com as bases abaladas por novos estudos que problematizaram diferentes concepções pedagógicas a partir da década de 80, paulatinamente a Educação Física foi assumindo o seu caráter educativo na escola e adotando um

posicionamento crítico às influências que a marcavam como disciplina essencialmente prática, desprovida de conhecimento a ser ensinado para os(as) alunos(as).

Ao serem identificados esses avanços, destaca-se que uma parte considerável dos estudiosos da Educação Física, a posicionam como uma área de conhecimento que vem se legitimando como uma prática pedagógica, “campo de vivências e ações sociais” (CAPELA, 2000, p.138).

Para construir um conceito de cultura corporal em uma visão de totalidade, deve-se compreender que a Educação Física pode se configurar na escola como um espaço para a produção de cultura, problematizando o acervo cultural das práticas corporais e criando outras. Esse processo, no entanto, envolve contradições que devem também ser questionadas para promover a intervenção de todos(as) nos interesses de classe, pois a finalidade desta concepção é a transformação social.

As práticas corporais têm um sentido social e pessoal que são tidos como reflexão pedagógica e desempenham um papel político-pedagógico ao propor direcionamentos que questionem a realidade sob a qual os homens fazem parte. Nesse movimento, são criadas possibilidades de problematização nas aulas acerca das práticas corporais vivenciadas, ampliação e aprofundamento do conhecimento, resgate histórico e contextualização dos assuntos.

No contexto da Educação do Campo há ainda muitos entraves para a aceitação da Educação Física como disciplina que tem conteúdos específicos, uma vez que a concepção da disciplina para o desenvolvimento das aptidões físicas ainda se faz muito presente na escola e nos meios de comunicação em massa.

No entanto, para Carvalho (2000, p.154) as práticas corporais e esportivas,

[...] podem oferecer aos movimentos [...] uma alavanca para a elaboração de políticas públicas e conquista de recursos materiais e físicos que favoreçam, via as práticas da Educação Física, a inclusão de largas camadas da população carente para as quais o esporte e outras atividades corporais são também direitos de cidadania.

A Educação Física pode ser legitimada na escola subordinada aos ditames capitalistas de competitividade e rendimento, descaracterizando o esporte da sua dimensão pedagógica e expondo o corpo como mercadoria, mantendo paradigma da aptidão física, ou na compreensão das amplas dimensões corporais em que se expressam a linguagem de movimento, compondo o paradigma da cultura corporal.

A ampliação desses significados para as múltiplas práticas corporais reforça a perspectiva da cultura corporal que se preocupa fundamentalmente com o ser humano e suas condições de exploração e alienação desencadeadas pelo modo de produção capitalista. Essa prática pedagógica visa refletir sobre o valor das práticas corporais configurando uma Educação Física que

[...] contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre os valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação -, negando a dominação e submissão do homem pelo homem (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.40).

Isso significa defender um projeto histórico e político que valoriza a construção de corpos culturais em lugar de corpos esculturais, produzindo cultura para crianças, adolescentes, trabalhadores(as), enfim, homens e mulheres que pensam, que sofrem, que agem, que brincam e que produzem (SOUSA; VAGO, 1997).

Valorizar a magnitude desse patrimônio cultural deve ser uma das preocupações da Educação Física na escola. Juntamente com os demais saberes que constituem o currículo deve-se ampliar a educação escolarizada para o conhecimento e vivência de diferentes formas de expressão corporal, acesso ao lazer, preservação da memória popular e incentivo à criatividade para a criação de novas ideias e práticas corporais.

Deve-se ainda buscar legitimar a Educação Física na escola e, particularmente, na escola do campo. Para isso, torna-se necessário saber como essas contradições se manifestam na escola do campo, que por si só já luta por consolidar uma identidade inserida na dinâmica dos movimentos sociais.

Nessa busca a Educação Física tem como aliada a legislação, que garante a obrigatoriedade da disciplina como componente curricular e área de

conhecimento na escola, mas isso não é suficiente para legitimá-la. Infelizmente, a Educação Física tem utilizado muito mais o argumento da lei do que sua importância como produção cultural que cria e recria as práticas corporais na escola, ao longo da história.

#### **4 DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA IMPLANTADA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO PELO PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA**

O PRONERA tem conseguido conquistar espaços importantes para que se efetive o direito à educação dos povos do campo, apesar das dificuldades enfrentadas tanto no âmbito das relações com o Estado quanto nas relações com as demais esferas da sociedade<sup>16</sup> e mesmo na disputa de poder dentro das estruturas de gestão do programa<sup>17</sup>. Mas, esse Programa tem uma visão clara acerca do desafio de contribuir para transformar a realidade camponesa ao lutar pela construção do paradigma da Educação do Campo.

A Educação Física, também conta com dificuldades para conseguir sua legitimidade política na escola e segue sendo palco de disputa entre diferentes concepções acerca das suas práticas pedagógicas, embora se saiba que a concepção mais apropriada para sua inserção na Educação do Campo, seja a que tem por objeto de estudo a cultura corporal. Tanto a abordagem crítico-superadora da Educação Física quanto o paradigma da Educação do Campo têm afinidades com o propósito de transformação social da realidade, essa entendida numa visão de totalidade.

Nessa perspectiva, a Educação Física identifica as contradições existentes na sociedade, das quais o campo faz parte, e aponta caminhos para a transformação. É nesse processo que ocorre a construção histórica de uma identidade própria do campo, uma vez que se considera as práticas corporais como construções histórico-sociais da humanidade, bem como suas modalidades de

---

<sup>16</sup> Entre as quais os representantes do agronegócio, movimentos pró-capitalistas, organismos internacionais e outros.

<sup>17</sup> Fundações, universidades, MDA/INCRA, movimentos sociais e outros.

expressão, seus conteúdos (jogos, danças, ginástica, lutas, esportes, brincadeiras etc), procedimentos de ensino e/ou transmissão que são, por vezes, resultados de relações sociais para a liberdade ou para a reprodução/opressão/castração ou moldagem de comportamentos.

Inserida nessas relações sociais permeadas de contradições inerentes ao modo de produção capitalista, este estudo pretendeu investigar a trajetória da disciplina Educação Física nas formações de magistério promovidas pelo PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA. Para tanto, foram necessárias procedimentos metodológicos e análises específicos que serão explicitados no próximo tópico.

#### **4.1 Educação e reforma agrária: faces da mesma realidade?**

Já se destacou que a reestruturação produtiva faz parte de uma estratégia capitalista com o propósito de ajustar a economia para manter a hegemonia do capital. As implicações do capitalismo na sociedade, em particular na vida do trabalhador do campo, são intensificadas pela crescente modernização do modelo de desenvolvimento industrial implantado no campo e o conseqüente acirramento da contradição dos modelos de produção existentes (agronegócio e agricultura camponesa familiar), expulsão de homens e mulheres de suas terras e de seus trabalhos, exploração da força de trabalho.

Na contramão dessas investidas, surge o cerne da histórica luta de classes dos trabalhadores(as) camponeses(as) que concebem

[...] o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais (FERNANDES; MOLINA, 2004, p.63, grifos dos autores).

Entre essas lutas de homens e mulheres do campo, destacam-se nessa pesquisa dois movimentos sociais: o MST (nacionalmente) e a ASSEMA (mais localizadamente).

O MST construiu sua identidade a partir das lutas camponesas que se iniciaram no Centro-Sul do país, no final da década de 70, inicialmente pelo direito à

terra e logo depois por políticas públicas para os povos do campo. Embora o Movimento não tenha um “dia” específico de fundação, sua organização se deu no período de 1979 a 1984, e o marco de formalização dessa construção ocorreu no 1º Encontro Nacional dos Sem Terra, no período de 21 a 24 de janeiro de 1984, em Cascavel, no Paraná e reafirmados no I Congresso Nacional, também, realizado em Curitiba, em 1985, cuja temática foi: lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados nem exploradores (CALDART, 2001)

Nesse encontro, com a participação de associações, sindicatos, igreja entre outros grupos, foram definidos os objetivos do Movimento: “a luta pela terra, a luta pela Reforma Agrária e um novo modelo agrícola, a luta por transformações na estrutura da sociedade brasileira e um projeto de desenvolvimento nacional com justiça social” (MST, 2010).

A partir desses debates foi então reafirmada a necessidade da ocupação como um instrumento legítimo dos trabalhadores e trabalhadoras rurais, dando início às primeiras articulações para se pensar numa luta coletiva em defesa das políticas públicas para o campo.

A ASSEMA também integra essa luta pelo direito à terra, mas não considera essa conquista suficiente. Por ser um movimento se intitula como uma “organização de fibra”, sem fins lucrativos, que promove a produção familiar de trabalhadores e trabalhadoras do campo e a preservação dos babaçuais, congregando as mulheres quebradeiras de côco babaçu da região Médio Mearim, do estado do Maranhão (ASSEMA, 2010).

O trabalho da ASSEMA estimula a organização de sistemas cooperativista e associativistas para a produção de alimentos orgânicos para o próprio consumo e para o mercado regional, articulado aos movimentos sociais e sindicais. Assim, buscando a sensibilização para o desenvolvimento sustentável e criação de iniciativas solidárias que reforçam os direitos das famílias de trabalhadores rurais e quebradeiras de côco, a ASSEMA tem propiciado aos seus sujeitos formações e escolarizações em vários níveis e modalidades, inclusive em parceria com o PRONERA, por ter a clareza de que uma educação de qualidade fortalece as lutas por políticas públicas para os povos do campo (ASSEMA, 2010).

Contemplando os dois movimentos sociais, o projeto de Escolarização de nível médio na modalidade Magistério foi executado entre o período de janeiro de 2002 a julho de 2004, compreendendo 31 municípios, 68 assentamentos e 131 alunos, nas formas presenciais e a distância, ou como denomina o PRONERA, *tempo-escola e tempo-comunidade*<sup>18</sup> (BRASIL, 2006a).

A reforma agrária reivindicada pelos movimentos sociais do campo vem acompanhada da necessidade de dar novos significados ao papel do Estado no que diz respeito às políticas públicas de corte social, em especial a educação. Contextualizada no movimento histórico da sociedade, a construção do objeto de pesquisa em estudo é feita a partir da compreensão da realidade concreta e suas relações contraditórias, almejando superar a aparência dos fenômenos, o desvelamento do real e a percepção das partes no todo complexo.

O projeto de escolarização de nível médio do PRONERA (BRASIL, 2002, p.25) afirma que a educação do campo e a formação desses educadores

[...] devem ser construídas no sentido de promover o mais amplo processo de formação político-pedagógico, em que a história e a cultura desses sujeitos assentados sejam os conteúdos de partida para qualquer proposta educativa que se desenvolva nessas áreas de reforma agrária. Também não se pode deixar de destacar que a educação, para eles, é um coadjuvante do processo de desenvolvimento para o campo, o que implicará em mudanças nas relações campo-cidade, fato que não se concretizará sem a Reforma Agrária e com políticas agrícolas incisivas.

Fazer relações do objeto com a sua totalidade durante os caminhos da pesquisa não é tarefa fácil, pois em Marx (1987), o concreto é síntese de múltiplas determinações e para expressar o objeto nesta visão deve-se adotar um olhar multidimensional e historicamente situado.

É fundamental, portanto, situar essa construção no movimento da história, tentando captar suas mediações, uma vez que esse processo de produção do conhecimento remete à construção de um objeto inacabado, transitório.

---

<sup>18</sup> O *tempo-escola* compreende as atividades de ensino presencial sob a forma de aulas, seminários e oficinas. Compreende também os momentos de estudo individual e de avaliações de alunos, dos professores, das ações desenvolvidas e das relações estabelecidas durante a escolarização. É realizado nesse projeto, nos polos: Vila Diamante (MST) e Peritoró (ASSEMA); O *tempo-comunidade* é relativo ao período em que os educadores em formação se deslocam para os seus assentamentos e desenvolvem estudos, fazem as atividades programadas para cada disciplina, realizam o estágio e a docência em turmas de EJA (nem todos os alunos realizaram esta última atividade) além de desenvolverem projetos na comunidade (BRASIL, 2006).

A matriz investigativa do materialismo histórico-dialético acredita no potencial da humanidade para transformar a história, portanto vê o homem como sujeito histórico constituinte de uma realidade dinâmica, também transitória.

Tratando a problemática em questão à luz desse referencial, a presente pesquisa também expressa esse movimento na sua própria organização metodológica, pois segundo Minayo (2004), a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Durante esse caminho se concretizou o percurso metodológico através de pesquisas: bibliográfica, documental e de campo.

As pesquisas bibliográfica e documental forneceram informações pertinentes a partir do levantamento da produção teórica acerca do objeto em estudo e, respectivamente, leitura e estudo dessa literatura formada basicamente por livros, periódicos, artigos publicados em anais de eventos científicos, dissertações e teses de autores que tem como referência os estudos sobre a Educação do Campo, Educação Física, capitalismo e políticas educacionais.

Os documentos também oportunizaram a análise de um amplo repertório de diretrizes educacionais, manuais operacionais, leis/decretos, projetos, relatórios, dados sobre os indicadores sociais, entre outros.

Esses materiais contribuíram para o processo de desvelamento da realidade e para o aprofundamento da reflexão teórica sobre o objeto, dando aporte para futuras elaborações e organização dos saberes envolvidos.

Para apreender essa realidade sentiu-se, portanto, a necessidade da pesquisa de campo, desenvolvida no âmbito da realidade do Maranhão. Elegeu-se como universo o Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária no estado do Maranhão - PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA (2002-2004), em parceria com movimentos sociais e instituições públicas de ensino. Optou-se por esse projeto por ele ter sido um espaço de vivências como professora da disciplina Educação Física. Oportunizando, assim, uma visão mais próxima do objeto no ato da sua construção, sem, entretanto, “recortá-lo” de uma realidade mais ampla que é a educação brasileira.

Como as organizações que compõem o PRONERA/UFMA na pesquisa são os movimentos sociais MST e ASSEMA, foi necessário reconhecer o contexto vivenciado pelos seus sujeitos. Seus relatos e contribuições acerca das temáticas que envolviam a Educação Física e sua trajetória na Educação do Campo foram

imprescindíveis para construir um posicionamento crítico acerca do objeto e confrontar/dialogar a produção teórica com a realidade dos sujeitos egressos(as) dos projetos de formação de magistério e atuais universitários(as) do curso Pedagogia da Terra.

O instrumento utilizado para apreender a visão dos(as) educadores(as) do PRONERA - sujeitos da pesquisa - foi uma entrevista coletiva, com roteiro previamente elaborado, onde se reuniram todos(as) os(as) educadores(as) com a pesquisadora, num espaço em que foram abordadas algumas questões instigadoras e que incentivava o coletivo para uma reflexão mais aprofundada sobre a Educação Física e a Educação do Campo.

A “roda de conversa” ocorreu em São Luís, durante uma das etapas do curso de graduação em Pedagogia da Terra, pois vários(as) dos(as) egressos(as) dos projetos de formação em magistério deram continuidade aos seus estudos na universidade, por meio de projetos assegurados pela parceria INCRA/PRONERA/UFMA e outros.

Esses(as) educadores(as) se caracterizavam por ser militantes dos movimentos sociais envolvidos no projeto, sendo quatro do MST e quatro da ASSEMA, uma vez que a escolha do grupo teve como critérios a militância nos movimentos sociais parceiros do projeto e participação no projeto de formação de magistério em todas as etapas, desde o seu início até a conclusão do curso, sendo que dois deles(as), além de terem participado da formação equivalente ao ensino médio, também participaram da formação pedagógica, promovida pelo PRONERA, tendo em vista que, simultaneamente, faziam sua escolarização em nível fundamental de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries e atuavam como monitores na alfabetização e escolarização nas séries iniciais do nível fundamental, na modalidade Jovens e Adultos<sup>19</sup>.

Para preservar o anonimato dos sujeitos que participaram da pesquisa seus nomes foram substituídos pela nomenclatura “Educador(a) do Campo”, como forma de respeitar a individualidade e integridade de suas falas.

Um dado que chamou a atenção durante a “roda de conversa” foi a quantidade de memórias resgatadas por eles(as), apesar de o projeto ter acontecido há algum tempo. As lembranças das atividades que foram realizadas durante as

---

<sup>19</sup> Os sujeitos que participaram das duas formações do PRONERA (níveis fundamental e médio) também contemplam os dois movimentos, pois um é militante do MST e o outro da ASSEMA.

etapas da Educação Física foram detalhadas com muita nitidez dos fatos, o que permitiu verificar a importância que foi atribuída às experiências vivenciadas durante as escolarizações. Foram resgatadas inclusive as temáticas estudadas na forma de textos, atividades, jogos, dinâmicas e, muitas vezes, com a descrição de movimentos e práticas corporais propostas.

Desse modo, tanto as experiências de formação nos assentamentos, como a entrevista coletiva e a “roda de conversa”, constituíram-se num momento precioso que transcendeu a ideia de mero instrumento de pesquisa. Sem dúvida, foi um espaço de debate fundamentado e de revelação de saberes que se tornaram essenciais para o andamento deste trabalho.

#### **4.2 Concepções de Educação Física presentes nas práticas formativas do PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA**

A concepção da cultura corporal propõe possibilitar ao aluno entender a realidade interpretando-a e estabelecendo vínculos concretos com a transformação, indo além da prática pela prática e expressando significado cultural e político à linguagem corporal.

Por isso, é possível afirmar que essa abordagem possibilita uma leitura crítica do ponto de vista dos trabalhadores por meio de processos pedagógicos que valorizem reflexões acerca da cooperação e não da competição; culturas corporais e não atividades físicas, permitindo assim o entendimento amplo da disciplina e seu reconhecimento pedagógico para legitimá-la como área de conhecimento, não somente aos jovens e adultos, mas as crianças, seus educadores e a todos que têm o direito de se identificar por meio da diversas linguagens corporais.

Sabe-se, no entanto, que o paradigma da aptidão física ainda influencia muito no fazer pedagógico da disciplina Educação Física na escola. Com a ascensão do esporte enquanto elemento hegemônico na sociedade, há uma supervalorização de abordagens que reforçam os exercícios físicos e alienação do corpo.

Por outro lado, a falta de legitimidade da disciplina, falta de compromisso ou despreparo de professores(as) ou mesmo sua inexistência na prática pedagógica das escolas difundem a ideia da disciplina como sendo simplesmente de caráter

recreativa, relaxante ou mesmo desnecessária, visto que ela não é reconhecida como área de conhecimento que tem algo a ensinar.

Os dados que possibilitaram analisar quais as concepções dos(as) egressos(as) do Projeto de Formação de Educadores e Educadoras do Campo no Estado do Maranhão, ofertado pelo PRONERA/UFMA, acerca da Educação Física e sua trajetória foi fruto de um debate estruturado sob a forma de “roda de conversa”.

Nesse processo, tendo em vista realizar os objetivos desse estudo, retomou-se as questões suscitadas pela mediação do diálogo entre a pesquisadora e os(as) educadores(as) representantes do universo da pesquisa.

Nesse sentido, buscou-se verificar as concepções de Educação Física dos(as) alunos(as) em formação dos cursos do PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA, verificando qual o papel atribuído à disciplina e que significados e reflexões acerca da Educação do Campo a Educação Física trouxe para superar os equívocos sobre o papel das práticas corporais e esportivas para os(as) trabalhadores(as) do(a) campo. Ainda, captar de que modo ocorreu a inserção da disciplina Educação Física nesse curso de Formação de Educadores e Educadoras do PRONERA e em que momento foram ministradas durante os cursos. Buscou-se também identificar como vem se constituindo a relação entre a disciplina Educação Física e a Educação do Campo, no Maranhão, considerando-se a trajetória da Educação Física nos Cursos de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA e quais as contribuições da disciplina no processo de mudança das concepções desses educadores (de um paradigma firmado na aptidão física para a concepção de cultura corporal).

Na abordagem acerca do objeto de estudo, por meio da roda de conversa e da entrevista, foi necessário destacar as categorias de conteúdo (educação, educação do campo, cultura corporal, corpo entre outras) para se ter uma maior inteligibilidade dos fenômenos Educação Física/Educação do Campo de forma mais aprofundada e respaldada na realidade. Isso permitiu que se pudessem organizar os dados num diálogo permanente com a teoria do conhecimento.

Marx (1987, p.257), afirmava que “o movimento das categorias aparece como o verdadeiro ato de produção – que apenas recebe um impulso do exterior – cujo resultado é o mundo, e isso é exato porque a totalidade concreta, como totalidade de pensamento [...], é, na realidade, um produto do pensar”.

Os(as) educadores(as) do campo envolvidos(as) na “roda de conversa” expressaram nas suas falas várias perspectivas acerca das relações entre a Educação Física e a escola do campo, EJA, contribuições e concepções da disciplina e, principalmente, sua realização nos projetos de formação de educadores e educadoras da reforma agrária, considerando o corpo do trabalhador do campo tão marcado pela exploração do trabalho capitalista e historicamente esquecido pelo Estado, principalmente no que se refere a oferta de educação de qualidade.

As concepções acerca do corpo do(a) trabalhador(a) do campo se tornou dessa forma uma temática muito enfocada pelos(as) educadores(as) entrevistados(as). Assim, dependendo da concepção que se tem dele, da vida, do trabalho e suas relações com o modo de produção vigente, a disciplina Educação Física é ou não relevante.

Quando questionados acerca da prática de Educação Física para o(a) trabalhador(a) do campo - considerando o corpo desse(a) trabalhador(a) explorado, sobrecarregado, forçado ao esforço físico, penoso e exaustivo, com traços da exploração de classe (muitas vezes escravizado), doente, queimado pelo sol e pelos estigmas da opressão social, expulso da terra e alienado, e ainda assim com forças para resistir e lutar contra a ofensiva capitalista nesse território -, os(as) educadores(as) deixam evidente o caráter exploratório e massacrante que tem o trabalho sob os moldes capitalistas de produção.

*“As nossas atividades exigem **muito esforço físico** [...], trabalho na roça, com a mandioca etc. Na nossa comunidade as mulheres quebram o coco. A maioria dessas mulheres sofrem de problemas de coluna por causa disso dessa atividade por conta da posição para quebrar o coco”* (Educatória do Campo F, grifos nossos, 2010).

*“A gente se depara com essas situações de conflito e também as de trabalho que não são muito diferentes do conflito, porque o trabalho é um meio de exploração, logo ele é um conflito para a classe trabalhadora. Principalmente no modo capitalista onde o trabalho quer só explorar, explorar, quanto mais ele tira, **mais ele mata o homem**, mais pesado ele se torna”* (Educatória do Campo C, grifos nossos, 2010).

Retomando os estudos de Bröhm (2007), a produção do corpo no trabalho é antes de tudo “uma antiprodução *uma produção de morte obrigatória* para aqueles que são estrangidos ao trabalho explorado” (p.346, grifos do autor).

Para compreender a negação/morte do corpo nos processos de exploração pelo trabalho é determinante demarcar que o real é fruto da práxis

humana que se reflete em diferentes momentos históricos e diferentes necessidades sociais. Assim, a realidade é parte de um histórico geral que está engendrado nas relações de produção estabelecidas que desencadeiam miséria, fome, doenças e morte.

O autor discorre sobre a exploração do homem por meio do trabalho afirmando que

[...] desde sempre a massa dos trabalhadores escravizados, dominados, explorados e pauperizados, os de baixo, os pequenos, os humildes, os nada na vida foram vítimas da bulimia assassina do **trabalho que mutila, deforma, dilacera, comprime, martiriza o corpo** (BRÖHM, 2007, p.346, grifos nossos).

O esgotamento resultante do trabalho do campo, em particular, submete seus sujeitos a deficiências que muitas vezes ficam marcadas no corpo por toda a vida. Amedrontados pelo desemprego ou pauperização absoluta os(as) trabalhadores(as) se submetem a condições precárias de trabalho, tornando-se alienado, externo, um castigo ao indivíduo social.

Identificando as características do trabalho do campo como extremamente fatigantes pode-se pensar na relevância ou não da vivência de práticas corporais na escola, de forma sistematizada. Para analisar os significados da Educação Física na educação destes(as) trabalhadores(as) considerou-se diversos relatos que convergiam em algumas temáticas principais. A primeira delas está na dimensão do relaxamento, descanso, manutenção do equilíbrio, “tirar o *stress*”, repor as energias, principalmente quando se tem que ir à escola após um dia de trabalho no campo.

*“O trabalhador da roça trabalha em um serviço muito pesado e no momento que ele chega em casa ele pensa ‘tenho que ir para a escola’ e já fica pensando assim, ‘quando chegar lá vou ficar sentado parado em uma carteira não confortável’. Então a importância da Educação Física no momento que aquele trabalhador chega na aula, faz **um relaxamento, um preparo, para depois estudar as outras disciplinas**”* (Educadora do campo B, grifos nossos, 2010).

*“A Educação Física escolar em si (sem ser só EJA) é uma forma de fazer **relaxar**, justamente para **descansar um pouco daquele enfado do trabalho na roça**, utilizando ferramentas, nos matos quebrando coco, pescando ou fazendo qualquer outra **atividade do campo faz a pessoa ir para o colégio cansado**, muitas vezes cochilando na sala de aula ou dormindo mesmo! Temos que estar espantando”* (Educador do Campo G, grifos nossos, 2010).

A outra dimensão muito citada pelos sujeitos pesquisados quanto aos significados da Educação Física diz respeito à prevenção do corpo contra doenças, manutenção da saúde, do equilíbrio e preparação física para movimentos reivindicativos (as marchas, por exemplo), o que reitera as concepções predominantes.

*“A Educação Física é essencial na nossa vida porque ela **previne** o nosso corpo, [...] ela é um conjunto de técnicas que ajudam a desenvolver o nosso corpo com todos os cuidados.”* (Educadora do Campo A, grifos nossos, 2010)

*“Quando a gente vai fazer todas as atividades, como a quebra de coco e trabalho da roça, elas exigem muito esforço físico. Então para isso a gente tem que fazer algum aquecimento, alguma **preparação do nosso corpo** para fazer este tipo de atividade. Quando a gente não prepara o nosso corpo [...] acaba **adoecendo** o nosso corpo. É importante essas atividades físicas dentro da escola porque vão fazer exatamente com que este corpo destrave, pois ele passou o dia todo trabalhando e como ele não teve uma preparação corporal antes de fazer este exercício, acaba travando os músculos e causando deficiências na coluna”* (Educadora do Campo F, grifos nossos, 2010).

*“Como todo mundo que vem do campo, de uma vida sofrida, ainda aguenta **marchar** sem muitos problemas de saúde? Isso não significa que a gente não tenha esses problemas. A gente tem muitos, mas referente a outras situações se torna pouco porque a gente tem esse cuidado de antes da caminhada fazermos uma **preparação física**, ao chegar a gente tem o cuidado de nos aquietar e relaxar para **descansar o corpo e preparar a alma** para que no outro dia esteja preparado. Então a Educação Física é importante nesse sentido de manter a pessoa com o equilíbrio para enfrentar as dificuldades e tentar superá-las”* (Educadora do Campo C, grifos nossos, 2010).

Analisando essas principais categorias que expressam os significados mais recorrentes no debate subentende-se que a Educação Física tem grande importância na escola do campo no sentido de ajudá-los a descansar, recompor as energias e prevenir doenças, o que também são objetivos da disciplina, uma vez que seus conteúdos contêm uma gama de conhecimentos que privilegiam a diversidade de movimentos para muitas finalidades.

Não se pode, entretanto, excluir dessa discussão o caráter limitado desses objetivos, pois ao relacionar a disciplina com o trabalho no campo os sujeitos envolvidos na pesquisa evidenciam características que, em alguns momentos, defendem a racionalização do movimento do homem em função do trabalho alienante. Ou seja, subsumidos pelo poder ideológico imposto pelo capital, eles reconhecem os conteúdos da Educação Física como forma de reprodução do

trabalho, considerando a eles próprios como indivíduos condenados a cumprir a “tendência irreprimível do capital” (BRÖHM, 2007, p.348).

Isso é compreensível porque o motor da produção capitalista age sobre os trabalhadores para a

[...] retirada da força de trabalho viva e transformada em capital, em mercadoria, em coisa. É esta reificação crescente dos homens que caracteriza o capitalismo como acumulação de objetos sem vida. [...] É pelo duro labor do trabalho penoso que o trabalhador é “educado” e é, pois no trabalho que ele produz e reproduz seu corpo como indício irrecusável de seu pertencimento de classe (BRÖHM, 2007, 348-349).

Expostos a essas árduas relações capitalistas que afetam seu corpo, sua subjetividade, sua classe social, suas ideologias, os(as) educadores(as) pesquisados sofrem esses efeitos ainda que tenham passado por formações políticas, militâncias sociais e consciência crítica a partir de uma visão de mundo pautada na luta por um projeto socialista de sociedade, pois o corpo é dotado de uma subjetividade que se territorializa em um espaço histórico, determinando o destino de classe e sua respectiva divisão desigual.

A Educação Física, por sua vez, percorre essas visões de trabalho e corpo sob diferentes olhares. Há abordagens que reforçam esse caráter limitado, muitas vezes estimuladas pelos próprios ordenamentos legais que orientam o fazer pedagógico da disciplina. Essas concepções de Educação Física escolar desembocam

[...] inevitavelmente na defesa de uma "Cultura do corpo", a qual pode ser explicada como uma racionalização formalista da atividade humana que, calcada no princípio positivista da soma das partes {área afetiva + área cognitiva + área motora = totalidade/homem}, instrumentaliza as ações, separadamente manuais e intelectuais, com caráter reprodutivo específico, visando o funcionalismo no trabalho (TAFFAREL; ESCOBAR, 2010, p.01).

A superação da alienação humana passa necessariamente pela práxis do sujeito que, consciente da sua postura crítica contra as condições de dominação do corpo pelo trabalho deve enfrentar com radicalidade e coletivamente a ordem burguesa. Nesse sentido, como diz a “Educadora do Campo C”, a Educação Física ajuda as pessoas a “entenderem a si próprias para poder entender e mudar o mundo”.

Outro tópico da pesquisa de campo diz respeito às concepções de Educação Física, verificando qual o papel que eles atribuíam à disciplina e que contribuições as experiências com a Educação Física no PRONERA trouxeram, na perspectiva de mudança do paradigma voltado ao rendimento físico para o relativo à cultura corporal.

Percebe-se claramente a diferença da educação do campo ofertada pelo PRONERA em relação à educação das “escolas tradicionais”. Segundo os(as) entrevistados(as), a Educação Física nessas “escolas tradicionais”, em muitos casos era inexistente.

*“Lá onde eu morava antes ninguém **nem falava em Educação Física** [...]. A partir do PRONERA deu para entender que ela é mais para a gente se expressar corporalmente. Foi diferente porque o professor além de dar aula teórica, também levou a gente pra fazer exercícios físicos e colocou uma **outra visão** sobre a disciplina (Educadora do Campo B, grifos nossos).*

Os(as) educadores(as) destacaram que a disciplina era ministrada por professores mal-preparados, sem infraestrutura e materiais didáticos, portanto, totalmente descontextualizada na sua prática, alheios à quaisquer preocupação com uma formação que contemplasse todos os conteúdos de forma reflexiva, crítica e transformadora.

*“Nas escolas tradicionais a gente nem ouve falar em Educação Física e quando ouve é correndo para fazer exercícios e sair de lá todo **‘quebrado’**” (Educadora do Campo C, grifos nossos, 2010).*

*“Nas escolas tradicionais **nem os próprios educadores não tem noção do que é a Educação Física em si**. Eles acham que é apenas ir e levantar os braços, afastar as pernas, mas a gente agora sabe que o conceito de Educação Física vai muito além” (Educadora do Campo A, grifos nossos, 2010).*

*“Quando se trata de Educação Física nas nossas escolas tradicionais a **Secretaria de Educação manda qualquer pessoa, sem preparo, sem nenhum nível de conhecimento do que seja a Educação Física**. Então deveríamos ter um profissional voltado para esta área que tivesse até doutorado e tudo, pois nossos trabalhadores rurais merecem” (Educadora do Campo A, grifos nossos, 2010).*

*“Nas escolas dos nossos assentamentos e comunidades ela é uma disciplina que está no currículo, mas que **nem material didático as escolas tem para trabalhar**. Os **professores não têm uma educação diferenciada** para se trabalhar a Educação Física de acordo com a realidade” (Educadora do Campo F, grifos nossos, 2010).*

Historicamente desprovidos de condições objetivas para ter acesso a uma educação de qualidade e referenciada socialmente, os trabalhadores e trabalhadoras do campo, seus filhos, filhas e comunidades não têm garantidos sequer o que lhes é de direito e são submetidos a um sistema tradicional de ensino fortemente enraizado pelas matrizes culturais escravistas e latifundiárias.

Diante desse quadro, o trabalho pedagógico de professores nas escolas tradicionais dos assentamentos da Reforma Agrária também fica comprometido, pois se os processos de ensino-aprendizagem estão esvaziados, com professores mal-qualificados e sem recursos financeiros, materiais de trabalho e infraestrutura, todas as relações estabelecidas na escola irão desencadear em uma formação deficiente.

A Educação Física faz parte desse todo e por meio do PRONERA vem possibilitando o acesso desses sujeitos à diversidade de conteúdos como a cultura, expressão corporal, esporte, saúde coletiva, dança, música, ou mesmo “se sentir bem consigo próprio”. É o que evidenciam os relatos a seguir:

*“A Educação Física que a gente vem construindo dentro do PRONERA vai além do físico, o exercício físico cabe dentro dessa educação, mas a Educação Física não se limita a isso. [...] Vai estar relacionada aos nossos valores culturais, como expressar nossa **cultura**, nossos **sentimentos**, a nossa indignação. [...] Leva ao desenvolver do ser humano em diversos aspectos”* (Educador do Campo D, grifos nossos, 2010).

*“Ela está presente nas nossas **culturas**, é muito importante para a nossa **saúde**, está presente na **arte**, no **futebol**, em várias atividades que são feitas. Por fim, a Educação Física é muito importante para nós e no PRONERA ela é passada do modo que nós merecemos”* (Educadora do Campo F, grifos nossos, 2010).

*“É a questão da expressão corporal, envolve a dança, envolve a música, envolve tudo que o nosso corpo pode transmitir como meio de comunicação. Isso tudo é Educação Física”* (Educadora do Campo A, grifos nossos, 2010).

*“Quando você movimenta seu corpo, você expressa sua **cultura**, sua forma de expressar, suas manifestações junto com a sua comunidade, seu município, sua região, que você **se sente bem consigo próprio**, se sente realizado”* (Educador do Campo G, grifos nossos, 2010).

A Educação Física, quando compreendida como apropriação dos diversos conteúdos da cultura corporal, segundo pretende as propostas curriculares do PRONERA, juntamente com a participação dos educadores-militantes do MST, ASSEMA e demais parceiros, pode contribuir para desafiar o Estado na resistência contra os modelos tradicionais impostos para o campo que desconsideram sua

riqueza de valores e bens sócio-culturais e lutar por uma educação com conscientização de vida, consolidação do conhecimento adquirido e ampliação desses saberes.

As análises dos projetos, relatórios e propostas curriculares referentes ao Curso de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, em nível médio, de Alfabetização Escolarização para Jovens e Adultos e de Ensino Fundamental (dois ciclos), ambos do PRONERA, demonstraram que a Educação Física foi ofertada pela primeira vez no Projeto de Educação em Áreas de Assentamento e de Reforma Agrária no Estado do Maranhão, realizado entre 1999 e 2001, sob a forma de “seminários e oficinas” (BRASIL, 2002), como confirma o relato de uma das educadoras que iniciou sua trajetória no PRONERA, desde a formação em nível fundamental.

*“Eu não tinha nenhuma experiência de Educação Física e nem sabia a importância que tinha. Quando tive os primeiros momentos com as **oficinas** eu passei a entender melhor, foi uma experiência muito grande e teve uma importância maior ainda porque serviu para eu trabalhar com meus alunos” (Educadora do Campo B, grifos nossos, 2010).*

Na proposta curricular do Programa de Educação de Jovens e Adultos PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA, há uma sistematização dos conteúdos curriculares contemplados pelo programa que foi resultado de um trabalho coletivo da equipe composta principalmente por coordenadores(as), professores(as) e universitários(as) do PRONERA. A proposta traz os fundamentos de todas as áreas existentes no currículo das formações, dentre elas “os fundamentos e objetivos da área de cultura, arte e educação física”.

No documento, a disciplina é inserida como saber que integra uma dimensão fundamental da formação humana. Dessa forma, ela deve ser “trabalhada na perspectiva da cultura corporal, sob a forma de oficinas, articulando a teoria e a prática” (MARANHÃO, 2005, p.11).

Direcionado apenas aos estudantes de ensino noturno, esse planejamento não contemplava a disciplina como componente curricular por ser facultativa para quem trabalha mais de seis horas. Quem estuda à noite geralmente trabalha o dia inteiro havendo, nesses casos, um comprometimento do horário da disciplina, com o respaldo da própria legislação.

Nos projetos elaborados pelo PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA e parcerias, no Maranhão, a Educação Física foi contemplada com diversas modalidades: oficina ou disciplina.

Na própria proposta curricular das formações havia uma passagem que justificava a opção pela Educação Física, ainda que inicialmente sob a forma de oficina, com uma carga horária menor. Constava no texto que:

A maioria das propostas curriculares de alfabetização de jovens de adultos não contempla conteúdos das áreas de Arte, Cultura e Educação Física. Este fato revela uma concepção de que os adultos não se interessam por arte ou que esses conteúdos estão mais voltados para as crianças que gostam de desenhar e pintar. Por sua vez, a Educação Física é tratada como atividade meramente física (visão higienista, militarista e fisiológica). Nesta proposta, a Arte, a Cultura e a Educação Física constituem saberes tão importantes quanto os demais, pois constituem uma dimensão fundamental da vida humana. A arte está presente na história da humanidade desde os primórdios e surge como uma necessidade do homem de expressar suas idéias, seus feitos, seus sentimentos [...] (MARANHÃO, 2005, p.11).

Com o decorrer das práticas formativas do PRONERA e com a avaliação positiva dos(as) educandos(as) em relação às experiências vivenciadas nas oficinas de Educação Física, houve um progresso e ela conquistou seu espaço como componente curricular propriamente dito.

Mas essa discussão em que a Educação Física é destituída do seu caráter de disciplina curricular e, portanto, sem obrigatoriedade de oferta não é recente. Desde a ditadura militar, já destacavam a isenção dessa prática aos alunos trabalhadores e estudantes do turno noturno. De acordo com as legislações

[...] nos anos 70 marcados por uma nova revolução industrial e o aprofundamento da eficiência no trabalho, a Educação Física noturna passa a ser facultativa em lei para quem trabalhasse mais de seis horas, aos alunos maiores de trinta anos de idade, aos alunos que estivessem prestando serviço militar ou o aluno que estivesse com algum problema de ordem médica. Nesses tempos, o paradigma representativo da Educação Física era a esportivização e a aptidão física. Nos dias de hoje, a revolução tecnológica, marcada pela automação da classe trabalhadora, do cognitariado, da informatização configuram com uma nova ruptura com a Educação Física noturna. Na nossa opinião, a modificação sobressai na dicotomia trabalho intelectual e manual, onde os incluídos no novo sistema produtivo não precisariam mais de práticas corporais no interior da escola. Mais uma vez a Educação Física é considerada como uma disciplina sem importância nesses tempos e trabalhada de forma excludente, em tempos pós-modernos (RAMOS, 2010, p.02).

Note-se que essa tendência da Educação Física como disciplina facultativa permaneceu após os anos 70, pois o Conselho Nacional de Educação aconselhava que caberia aos alunos participarem ou não das aulas de Educação Física facultando, também à escola o direito de oferecer ou não a disciplina para o turno. Até o final do ano de 2003, a Educação Física, de acordo com a lei 9.394/96, em seu artigo 26 estava assim instituída: "A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos" (BRASIL; MEC, 1996). Em dezembro de 2003, o Presidente da República e o Congresso Nacional sancionam e decretam a Lei nº 10.793 que altera o texto do artigo 26 da LDB nº 9.394/96 para o seguinte:

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular **obrigatório** da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II maior de trinta anos de idade;
- III que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V (Vetado)
- VI que tenha prole; (BRASIL; MEC, 2003, grifos nossos).

O que a diferenciava da redação anterior é o fato de determinar uma obrigatoriedade, mas facultando alguns casos, que permitem a presença, inclusive de professores dessa disciplina no turno noturno, onde, predomina a modalidade de EJA e adultos trabalhadores, portanto, limita-se a participação dos alunos nas aulas de Educação Física, uma vez que são dispensados das aulas, de acordo com as orientações supracitadas.

A Educação de Jovens e Adultos também se dá no processo da evolução da luta pela Reforma Agrária (MST, 2004a) e, segundo consta no Caderno de Educação do MST nº 11, tem o objetivo de superar o analfabetismo e ampliar o conhecimento na base dos movimentos sociais.

Nesse sentido, a EJA organizada/ofertada pelo referencial da Educação do Campo, acredita que só com o acesso à educação, os trabalhadores, as trabalhadoras e seus filhos irão compreender o processo histórico em que estão inseridos e integrar a luta pela transformação.

Infelizmente, várias são as críticas aos modelos de educação impostos aos povos do campo, visto que eles priorizam a educação para o trabalho e conseqüentemente negam saberes entre os quais: a Educação Física, a Arte, a Filosofia, a Política e outros, por serem consideradas dispensáveis para a formação de “trabalhadores manuais”, limitados a servir ao capital, sem necessidade de conhecimento científico, negando portanto o que Gramsci (1982, p.07) afirmou:

Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por esse trabalho em determinadas condições e em relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico e de que mesmo a expressão de Taylor, ‘gorila amestrado’, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora).

Discussões como estas são determinantes para o entendimento do objeto deste estudo e, quando dialogadas com as falas dos sujeitos que estão inseridos nesta realidade, compreende-se melhor a importância de possibilitar o acesso de todos(as) aos conteúdos e áreas de conhecimento necessários e obrigatórios.

*“Na EJA se trata de adultos, pessoas que trabalham dia e noite, trabalho braçal, na roça e quando chega a noite pra estudar já vai desanimado. Através dessa disciplina o povo **desperta e relaxa**, no sentido de se concentrar para estudar. É importante também para conscientizar os trabalhadores que eles têm o **direito de ter essa disciplina enquadrada na grade curricular** das escolas, não só matemática e português fazem parte das nossas vidas, mas todas as disciplinas por direito devem estar inseridas, inclusive a Educação Física”* (Educadora do Campo A, grifos nossos, 2010)

*“A Educação Física se torna importante nesse espaço no sentido de buscar ânimo, **eleva a auto-estima** das pessoas, mostrar a necessidade que ele tem de estudar. [...] Também ajuda bastante a melhorar o aprendizado de outras disciplinas”* (Educadora do Campo B, grifos nossos, 2010).

*“Estimula nossa a necessidade que temos de nos movimentar, fazer uma dinâmica para distrair, **estimula as pessoas a frequentarem a sala de aula**, conhecer o corpo em si e também, botar o cansaço ‘pra correr’. [...] Ajuda a não deixar a aula cair em rotina, porque as carteiras são duras e, às vezes, as aulas se tornam cansativas e monótonas. Através da disciplina, nós estávamos todo o tempo renovando o método e criando sempre um jogo ou dinâmica diferente”* (Educadora do Campo C, grifos nossos, 2010).

Percebe-se nesses depoimentos que a Educação Física está ligada principalmente à finalidade de auxiliar os estudantes da EJA a permanecerem na sala de aula mais relaxados e renovados, ainda que após um dia inteiro de trabalho.

Não se pode negar, no entanto, que a Educação Física tem esses objetivos quando inserida no ensino noturno. Todavia, não se deve perder de vista que os significados das práticas corporais na escola vão mais além, conforme afirma o documento que orienta os conteúdos para o ensino médio:

Os saberes tratados na Educação Física nos remetem justamente a pensar que existem uma variedade de formas de apreender e intervir na realidade social que deve ser valorizada na escola numa perspectiva mais ampliada de formação (BRASIL, 2006b, p.218).

É compreensível quando a Educação Física assume esse caráter lúdico e relaxante para os(as) egressos(as) das formações do PRONERA, pois quando se referem às vivências da disciplina durante o projeto destacam as características de renovação das energias, descanso, divertimento/confraternização e sentimento de alegria, prazer.

*“As vivências com a Educação Física foram muito boas e ela ajudou bastante no sentido da gente **descansar** um pouco o corpo, **relaxar e poder continuar os outros dias do curso**. Lembro que lá na Vila Diamante, a primeira vez que tivemos aula de Educação Física quando o professor chegava estava todo mundo ‘morto’, cansado, estressado. Foi a última disciplina, na última semana, então todo mundo **renovou** ali o espírito para poder voltar pra casa e enfrentar as batalhas da vida”* (Educadora do Campo C, grifos nossos, 2010).

*“Foram vários tipos de exercícios e estudos. Foi inclusive muito **divertido**. Apesar das dificuldades em fazer alguns exercícios por conta do corpo da gente não ser acostumado a praticar, ficamos um pouco doloridos no início, mas foi tudo de bom”* (Educadora do Campo F, grifos nossos, 2010).

Na organização do currículo e do calendário, por vezes a Educação Física era a última disciplina a ser ofertada em algumas etapas de escolarização, isso pode justificar a interpretação dos estudantes que a viram como uma forma de relaxar e se confraternizar para, logo em seguida, voltar para as comunidades revigorados(as). Ainda assim, entende-se que a Educação Física vem passando por um processo de conquista de legitimidade desde a sua inserção enquanto oficina até ser oferecida como disciplina. Taffarel et al (2006, p.167) afirma que a

[...] relevância, importância, legalidade e legitimidade da Educação Física também apresentam profundas contradições visto ser ela um bem cultural, produzido socialmente, apropriado historicamente. Logo, como vivemos em uma sociedade de classes, a apropriação, o conhecimento e o reconhecimento deste bem estão na dependência da situação de classe e

da consciência histórica da classe, ou seja, de sua capacidade de organização, reivindicação e conquistas.

Foi afirmado em alguns momentos, durante este estudo, que o homem se constrói inserido nas relações sociais com o trabalho, a natureza, os seres humanos, objetivando garantir sua sobrevivência e demais necessidades. No entanto, no modo de produção baseado na exploração, essas relações são determinantes para materializar os conteúdos que devem ser valorizados nas diversas experiências ideológicas, políticas e outras. Ainda segundo Taffarel et al (2010), isso se explica porque o

[...] produto não material é inseparável do ato da produção e recebe do homem um valor de uso particular por atender aos seus sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonísticos, competitivos ou outros, relacionados à sua realidade e às suas motivações (TAFFAREL et al, 2010, p.01).

Em suma, o PRONERA vem proporcionado aos seus educandos um trato diferenciado e crítico da Educação Física na escola do campo, pois se preocupa com uma formação carregada de significados que possibilitam compreender melhor o mundo e lutar pela sua transformação. Para isso, o processo de apreensão do conhecimento se dá de forma contextualizada e, nesse percurso a Educação Física vem dando uma contribuição importante.

#### **4.3 Contribuições da Educação Física no PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA**

O processo de formação de educadores e educadoras do campo deve tornar possível uma prática social comprometida com a produção de conhecimento, tendo em vista a transformação da realidade social. Assim, esses educadores precisam estar em sintonia com os anseios de suas comunidades e com a luta dos movimentos sociais tendo em vista a construção da escola do campo. Por outro lado, isso será possível se os saberes trabalhados forem articulados às múltiplas dimensões do ser humano para garantir um amplo sentido às ações educativas.

É preciso realizar essa formação sob uma base teórica revolucionária, que assegure uma consciência de classe, fomente a crítica e o enfrentamento, ou seja, propiciando a formação de quadros intelectuais/educadores-militantes, que

contribuam com a constituição de uma nova sociabilidade, na condição de agentes do processo revolucionário e pela emancipação humana.

Nesse sentido, cabe à educação, como expressão, produtora e produto, da cultura o dever de buscar, principalmente, a “construção/reconstrução da identidade cultural dos trabalhadores” (MST, 2004b, p.19), esta última, constituída na história.

Quando se trata da Educação Física no processo mais amplo da educação, Medina (2003), em prefácio ao livro de Castellani Filho, diz que esta tem sido utilizada politicamente como arma a serviço de projetos que nem sempre apontam na direção de conquistas sociais para todos(as), mas pelo contrário, ao que Castellani Filho (2003, p.11) acrescenta: “ela tem servido de poderoso instrumento ideológico e de manipulação para que as pessoas continuem alienadas e impotentes diante da necessidade de verdadeiras transformações no seio da sociedade” .

É contrariando essa visão, que este trabalho pretende contribuir para resgatar a criticidade da Educação Física, analisando-a no processo de formação de educadores(as) do campo que, entre caminhos e descaminhos, tem avançado paulatinamente em muitos sentidos.

A título de ilustração, apenas recentemente (em 2009) a disciplina foi considerada conteúdo do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Embora seja uma conquista da área, vê-se o quanto demorou para que essa iniciativa fosse tomada pelo Ministério da Educação, considerando-se que, desde a década de 80, se realiza a luta pela legitimidade da disciplina na escola.

No seio desta luta, os conteúdos da cultura corporal têm se tornado referências para uma prática pedagógica diferenciada porque, segundo o Coletivo de Autores (1992), articula o projeto político-pedagógico da escola ao projeto histórico de interesse da classe trabalhadora, relacionando o conhecimento sistematizado à prática político-social.

Uma vez identificados esses avanços, muitos(as) estudiosos(as) da Educação Física (em especial os da abordagem crítico-superadora), configuram-na como uma área de conhecimento que vem se legitimando como uma prática pedagógica comprometida com o desafio de transformar a realidade social e educacional brasileira.

Viu-se que as atividades de Educação Física realizadas em conjunto com o PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA sempre foram planejadas e sistematizadas para

respeitar os valores sócio-culturais e princípios educativos do MST e da ASSEMA. À luz da *cultura corporal*, focalizou-se durante as formações a vivência prática dos conteúdos (jogo, dança, ginástica, luta e esporte) - uma vez que a centralidade da disciplina são as práticas corporais - fomentou-se a problematização das atividades realizadas e reflexão sobre os conhecimentos trabalhados considerando análises sobre corpo, políticas públicas de esporte, lazer e possibilidades de trabalhar a Educação Física de outra forma que não seja a *atividade física* da prática pela prática.

Nas formações do PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA foi “apresentada” uma Educação Física que iria além do exercício vazio de significados, mas uma nova vivência carregada de conteúdos e reflexões que, segundo os sujeitos entrevistados, propiciou um novo entendimento sobre o que é a disciplina e sua importância na escola do campo, evidenciando uma gradativa afinidade da Educação Física com a Educação do Campo.

*“A Educação Física não só se aproxima da nossa perspectiva de Educação do Campo como **está dentro da nossa proposta** de Educação do Campo. [...] Para mim a disciplina no PRONERA foi uma inovação, me trouxe **novo entendimento** do que é e do que deve ser a Educação Física. Antes o exercício físico não tinha nada a ver com a **dimensão humana**”* (Educador do Campo D, grifos nossos, 2010).

*“Essa nova concepção se **aproxima demais da nossa realidade** e da nossa vivência, tanto que o tempo todo os professores que deram aula para a gente tentavam relacionar as atividades que eles passam com a nossa realidade”* (Educadora do Campo F, grifos nossos, 2010).

Uma nova concepção, muitas vezes, traz à tona um conjunto de curiosidades, dúvidas, revelações e experiências diferentes. Ao relatarem sobre a relação que vem se constituindo entre a Educação Física e a Educação do Campo, os educadores participantes dessa pesquisa deixaram claro, em alguns momentos, as dificuldades enfrentadas por eles devido o impacto da mudança de conceitos/comportamentos, principalmente quando voltavam para as comunidades propondo uma forma diferenciada de vivenciar a disciplina.

*“Como é **novo** aos poucos se vai percebendo o avanço. Agora que há um **impacto**, há. Isso porque antes não existia a disciplina. No momento que começa a aparecer um novo trabalho, uma nova forma no trabalho da Educação Física nos conhecimentos das pessoas, aí a gente começa a sentir o impacto na sociedade e as pessoas passam a reconhecê-la”* (Educador do Campo E, grifos nossos, 2010).

*“Quando o professor tem uma formação e uma vivência de como trabalhar a Educação Física de maneira diferente e chega com essa **inovação na escola** de um colégio onde quase todos foram capacitados naquela “educação tradicional” e a Educação Física não tem tanta importância, somos muitas vezes ‘tachados’ como alguém que está caçando formas de não dar aula e de passar o tempo” (Educador do Campo G, grifos nossos, 2010).*

Na tentativa de superação dos equívocos sobre o papel das práticas corporais para o(a) trabalhador(a) do campo, a Educação Física nos cursos de formação de educadores(as) do PRONERA concebeu um novo sentido às práticas corporais dos(as) trabalhadores e trabalhadoras do campo. Para eles(as) todas as experiências com a Educação Física foram carregadas de significados causados muitas vezes pela novidade dos conteúdos, pelo método adotado pelos(as) professores(as) das formações nos pólos e principalmente, pelas reflexões coletivas dos temas problematizados.

Como diz a Educadora do Campo A (2010), a Educação Física durante as formações

*“[...] além de despertar várias coisas, despertou essa questão de perceber e fazer com o que o outro perceba a importância da Educação Física, contextualizando com a realidade da vida das pessoas e fazendo com que todos percebam a sua finalidade”*

Durante o percurso da pesquisa de campo, tornou-se claro que as experiências oportunizadas pelo PRONERA com a disciplina Educação Física propiciaram outras formas de vivenciar a disciplina, entendimentos sobre o próprio corpo, novos significados aos seus pressupostos teóricos/epistemológicos e, principalmente quanto ao reconhecimento da Educação Física como área de conhecimento e componente curricular que tem muitos conteúdos para ensinar.

Embora os sujeitos pesquisados tenham passado por uma profunda mudança de concepção acerca da Educação Física, muitos desafios ainda se colocam para que a educação para os povos do campo seja qualitativa e comprometida socialmente. Eis a importância da resistência dos movimentos sociais do campo no sentido de lutar e cobrar do estado políticas públicas para o campo.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realidade é dinâmica e transitória, por isso tornou-se imprescindível situar o real no movimento da história, desta pesquisa, cuja matriz teórica adota como pressuposto a análise dos fenômenos considerando-se que este é parte de um contexto mais amplo, que busca identificar suas contradições a partir das mediações possíveis no movimento desse objeto, tendo em vista sua transformação.

Sabe-se, no entanto, que a pesquisa não se constitui em um processo acabado, uma vez que o objeto e suas categorizações estão sempre em estado de pleno movimento.

As análises conclusivas foram construídas ao longo do texto, sobretudo na parte quatro, em que foram apresentados e analisados os dados da pesquisa bibliográfica, documental e de campo e seus respectivos diálogos com o referencial teórico estudado. Nesse sentido, as considerações que serão feitas foram organizadas buscando retomar e articular essas análises de acordo com os diferentes momentos da pesquisa, sob uma postura crítica.

Começa-se por afirmar que sob a justificativa de “modernizar” o campo e “estimular” a produtividade dos grandes empresários, o agronegócio inviabiliza a agricultura familiar, acirra a luta de classes e as contradições campo-cidade. Essa investida capitalista, reforça uma ideologia que difunde os avanços econômicos do agronegócio para o campo e, no entanto, oculta o aumento da desigualdade social, da pobreza, os conflitos e expulsão da terra, a exploração do trabalho, o crescimento do latifúndio, a destruição dos recursos naturais, a violência no campo, entre outras graves consequências.

Essas mudanças no campo impõem aos seus sujeitos políticas que desvalorizam suas histórias, suas culturas, suas vidas. As relações de trabalho sob as condições forjadas pelas remanescentes oligarquias, elites políticas, empresários e latifundiários negam aos(as) trabalhadores(as) do campo o trabalho como construtor do ser social submetendo-os(as), assim, ao trabalho alienado e explorado.

Inconformados(as) com essa condição de sociabilidade e precariedade ou ausência de ações do Estado direcionadas para o campo, os movimentos sociais organizam-se e colocam na agenda política brasileira a luta por políticas públicas

que garantam verdadeiramente melhores condições de vida à diversidade de sujeitos do campo.

É nesse contexto de enfrentamento, conquistas e, por vezes, retrocessos, que os trabalhadores do campo e suas organizações conquistaram o PRONERA, que se constitui uma política pública que propicia a educação para os sujeitos do campo, porém, um programa que vai além da oferta de instrução elementar pretendida pelo velho “ruralismo pedagógico”. Nesse Programa, as ações vão desde a Alfabetização de Jovens e Adultos (EJA) à pós-graduação.

O PRONERA não separa as lutas sociais pela reforma agrária e demais reivindicações das políticas públicas do campo e, visivelmente, uma educação de qualidade, gratuita, historicamente situada e referenciada socialmente, ou seja, uma educação *do e no* campo.

O programa, embora não seja ainda uma política de Estado, é uma referência de práxis que valoriza o trabalho organizado do coletivo, identificada com a possibilidade de uma consciência crítica voltada para a perspectiva de emancipação humana e, portanto, de superação da atual lógica globalizante do capital.

Durante o percurso dessa pesquisa, verificou-se que o modo de produção capitalista está diretamente imbricado nas relações que se estabelecem no campo: no trabalho, na educação e na escola, na cultura, no corpo do trabalhador.

Nesse sentido, quando se enfocou a Educação Física na perspectiva da cultura corporal, que faz uma crítica contundente às relações de trabalho no contexto do capitalismo e suas implicações sobre o corpo do(a) trabalhador(a), fez-se referência, nesse estudo, à abordagem das relações de trabalho no campo e, também, suas determinações sobre o corpo do trabalhador(a) do camponês em virtude do agronegócio e do grande latifúndio. Nesse sentido, verifica-se a exploração/alienação do trabalhador, transformando-o numa mercadoria ou tratado como tal.

Essa percepção se afirma na tese de que o corpo, no sistema do capital, está marcado e subsumido pelas amarras do capital. Corpo, esse, fragilizado pelo trabalho exaustivo e penoso, tornando o trabalho alheio ao próprio homem que, diante dessa alienação é submetido a marcas, a deficiências e até mesmo, a morte.

Segundo o pressuposto filosófico do materialismo histórico-dialético, o homem, pela sua construção sócio-histórica, se constitui sob bases reais

construídas por sujeitos concretos que carregam nos próprios corpos histórias de vida que constituem suas identidades individuais e coletivas. Assim, para o objeto de estudo em questão, a Educação Física na perspectiva da cultura corporal, também concebe homens e mulheres em suas situações de vida, entre estas as relações sociais no campo.

No movimento histórico da Educação Física sob a ótica da cultura corporal, esta vem conquistando espaços na escola como área de conhecimento e na legislação como componente curricular obrigatório. Mas, sabe-se que essas mudanças não acontecem em curto prazo, pois muitos fatores influenciam na prática pedagógica da Educação Física tanto na educação de crianças, jovens e adultos quanto na formação de professores para essa finalidade.

Nota-se grande desinformação acerca dos ordenamentos legais que respaldam a presença da disciplina na escola. Esse comportamento se expressa no tratamento da Educação Física como animadora de festividades, destituída de teoria, como atividade restrita a condicionamento físico e esporte ou a serviço da indústria do culto ao corpo, entre outros.

Pensar o corpo, na abordagem crítico-superadora, deve ir além dos aspectos biológicos e fisiológicos e reconhecê-lo como criador e produto da cultura, sujeito da vida social, carregado de significados e valores.

Arraigada nessas discussões, essa pesquisa analisou a trajetória da Educação Física nos cursos de formação de educadores(as) ofertados pelo PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA, havendo um direcionamento para a compreensão da relação entre Educação Física e Educação do Campo. Para isso, foi necessário utilizar-se de procedimentos metodológicos sob a forma de entrevista coletiva, seguida da “roda de conversa”, que possibilitaram a coleta de dados mais próximos do real. Essas informações foram fundamentais para analisar as diferentes questões problematizadoras do objeto, uma vez que a Cultura Corporal e a Educação do Campo são áreas que lutam para conseguir legitimidade política na escola.

A Educação do Campo e a Educação Física são, portanto, ações que têm funções político-sociais de formação humana e por isso devem ser valorizadas como fundamentais para a transformação social de uma realidade concreta e contraditória.

Durante o processo da pesquisa de campo, o corpo do(a) trabalhador(a) do campo tornou-se um ponto central de análise, pois dependendo da concepção

que se tem dele, da vida, do trabalho e suas relações com o modo de produção vigente, a disciplina Educação Física será ou não relevante.

Percebeu-se nos relatos dos sujeitos pesquisados a compreensão do caráter explorador e alienador do trabalho no campo sob os moldes capitalistas. Segundo eles, o esgotamento resultante do trabalho camponês tem contribuído para a negação e morte do corpo do(a) trabalhador.

Quando se tratou dos significados da Educação Física na Educação do Campo, os(as) educadores(as) enfatizaram principalmente as dimensões: relaxamento, descanso, manutenção do equilíbrio, “tirar o *stress*”, repor as energias, considerando o fato de se ter que ir à escola após um dia de trabalho no campo, prevenção do corpo contra doenças, manutenção da saúde, do equilíbrio e preparação física para movimentos reivindicativos (as marchas, por exemplo), reafirmando, as teses tradicionais que limitam a visão acerca dessa área de conhecimento.

Todas essas dimensões são também objetivos da disciplina, mas não se pode cair no risco de direcioná-las apenas para uma Educação Física que siga a tendência de racionalizar as práticas corporais a serviço da reprodução da força de trabalho para o capital e, portanto, contribuição ao trabalho alienante.

Concorda-se que isso acontece, muitas vezes, porque o poder veiculado pela ideologia dominante age no sentido de afetar a subjetividade dos indivíduos, mesmo considerando a militância e a formação política dos(as) entrevistados em movimentos sociais, eles(as) são expostos a árduas contradições capitalistas que afetam sua classe social e sua forma de conceber as relações sociais.

Essas visões que limitam a Educação Física a conceitos reprodutivistas e alienantes são também estimuladas pela própria legislação que respalda o fazer pedagógico da disciplina, pois do ponto de vista legal ainda há a compreensão que a desconsidera para determinados grupos sociais, a exemplo de quem trabalha mais de seis horas diárias, às mulheres que já tenham filhos, maiores de trinta anos etc. Isso age na contramão do processo de luta pela legitimidade da disciplina na educação e na educação escolar, visto que historicamente ela tem sido “dispensada” de diferentes formas, muitas vezes amparados pela legislação vigente.

Por outro lado, quando se questionou acerca das concepções que os(as) educadores(as) tinham da Educação Física, constatou-se que alguns passaram a conceber a disciplina de forma diferente, geralmente, após as experiências

oportunizadas pelo PRONERA, no curso de magistério; outros tiveram seu primeiro contato durante a formação pedagógica promovidas pelos projetos do PRONERA, em execução nos polos de escolarização. De qualquer forma, todos(as) demonstraram ter uma visão bem mais próxima da concepção da cultura corporal, após as formações.

Segundo os participantes da pesquisa, a Educação Física no PRONERA valoriza seus sentimentos, suas lutas e o ser humano. Ela vai além do físico e do biológico, transcendendo os significados do corpo na sua totalidade, promovendo o bem-estar, a expressão corporal e as manifestações culturais. Nesse sentido, pode-se afirmar que a Educação Física, sob essa perspectiva, pode contribuir para desafiar o Estado na resistência contra os modelos tradicionais, impostos para a escola do campo, a maioria, desconsiderando sua riqueza de valores, os bens sócio-culturais e a luta por uma educação com conscientização de vida, consolidação do conhecimento.

Com base nessas apreciações, identificou-se no PRONERA a importância dada à inserção da disciplina em suas atividades, ainda que inicialmente sob a forma de oficinas, em seguida disciplina (mesmo que em alguns momentos colocada no final das formações). Verificou-se que, paulatinamente, houve um avanço nessa trajetória, pois o PRONERA considera os saberes ligados às práticas corporais, à cultura e às artes como dimensões fundamentais para a formação humana.

Essa conduta do PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA é importante principalmente por contemplar muitos estudantes que poderiam ser dispensados das práticas corporais, principalmente quando se trata da Educação de Jovens e Adultos e da formação do educador, para as escolas do campo. Assim, a Educação Física deixa de ser vista com um “fardo a mais”, desnecessária ou meramente recreativa e destituída de teoria, mas com uma variedade de maneiras de intervenção na realidade social na qual eles estão inseridos, ou seja, é concebida em uma perspectiva mais ampla de formação humana.

Não basta, portanto, incluir a Educação Física no currículo escolar, mas concebê-la como área de conhecimento. Para isso, a prática pedagógica dos(as) professores(as), as condições físicas e estruturais para a sua prática, os ordenamentos legais e, principalmente, os significados que ela assume para a realidade social dos(as) trabalhadores(as) do campo, tendo em vista a sua transformação, são preponderantes nesse processo de conquista da legitimidade.

Por fim, destacando-se a trajetória da Educação Física no PRONERA, constatou-se neste estudo uma crescente aproximação da disciplina, sob a perspectiva da cultura corporal, na Educação do Campo. Observou-se também o quanto a inclusão da disciplina nesses espaços contribuiu para a mudança de concepção dos sujeitos do campo, no sentido de ressignificar a disciplina como área de conhecimento e o reconhecimento dos seus conteúdos para uma formação humana.

Há muitos desafios a serem vencidos para que se garanta, de fato, uma educação de qualidade para os povos do campo. Cabe, no entanto, a todos continuarem na luta por políticas públicas de qualidade e na defesa do campo como espaço de trabalho, cultura e vida. Assim, poder vislumbrar uma outra sociedade, a sociedade socialista.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Aline Silva. **A educação física e o movimento dos trabalhadores rurais sem terra**: o que revelam as pesquisas do período 2000-2005. 2006. 41f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Educação Física)– Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2006.

ARROYO, Miguel G. Por um tratamento público da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos de (Orgs.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação nacional “Por uma educação básica do campo”, n. 5, 2004.

ASSEMA. **Quem somos**. Disponível em: <[http://www.assema.org.br/geral.php?id=Quem somos](http://www.assema.org.br/geral.php?id=Quem%20somos)>. Acesso em: 05 set. 2010.

BRACHT, Valter. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da educação física como componente curricular. In: CAPARROZ, Francisco (org). **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção, v.1. Vitória: Proteoria, 2001.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais**: 2005. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Desigualdade e pobreza no Brasil metropolitano durante a crise internacional**: primeiros resultados: 2009. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/.../comunicado\\_da\\_presidencia\\_n25\\_2.pdf](http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/.../comunicado_da_presidencia_n25_2.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; Universidade Federal do Maranhão. Projeto de Formação de Educadores e Educadoras na Reforma Agrária no Estado do Maranhão. **Relatório final**, São Luís, 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário; Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; Universidade Federal do Maranhão. **Projeto de formação de educadores e educadoras na reforma agrária no estado do Maranhão** – UFMA/MST/ASSEMA. São Luís, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, PRONERA. **Manual de operações**. Brasília, 2004a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo** - Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Brasília: MEC/SECAD, 2004b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes complementares:** normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo - Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Brasília: MEC/SECAD, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei 9.394/1996.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes)>. Acesso em: 30 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei 10.328/2001.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/LEIS\\_2001/L10328.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10328.htm)>. Acesso em: 19 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei 10.793/2003.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes)>. Acesso em: 30 mar. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. v.1. Brasília, 2006b.

BRAZ, Marcelo; NETTO, José Paulo. **Economia política:** uma introdução crítica. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRÖHM, Jean-Marie. “Depois de mim, o dilúvio!”: imagens da morte e da negação do corpo em Marx. In: NÓVOA, Jorge (Org). **Incontornável Marx.** Salvador: Edufba; São Paulo: Unesp, 2007

CABRAL NETO, Antônio; DUARTE, Alda Maria; CASTRO, Araújo. Reflexões sobre os atuais cenários da política educacional na América Latina. **O público e o privado,** Revista Acadêmica do Mestrado em Políticas Públicas e Sociedade da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, v. 5, n. 5, jan./jun. 2005.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs). **Educação do campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional “Por uma educação do campo”, n. 4, 2002.

\_\_\_\_\_. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos de (Orgs.). **Por uma educação do campo:** contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: Articulação nacional “Por uma educação básica do campo”, n. 5, 2004.

CAPELA, Paulo Ricardo do Canto. Quais as relações da educação física com os movimentos sociais? **Motrivivência,** Florianópolis, ano XI, n. 14, maio 2000.

CARCANHOLO, Marcelo D. Neoliberalismo e Consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do Governo FHC. In: MALAGUTI, Manoel M; CARCANHOLO, Reinaldo A.; CARCANHOLO, Marcelo D. **Neoliberalismo: a tragédia do nosso tempo**. São Paulo: Cortez, 2000.

CARVALHO, Denise Gomide. Educação física e movimentos sociais: uma relação possível? **Motrivivência**, Florianópolis, ano XI, n. 14, maio 2000.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 2003.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo, Cortez, 1992.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. **10 anos do PRONERA Brasil-Maranhão: construindo a educação do campo**. In: Seminário de 10 anos do PRONERA. São Luís, 2008. (Palestra).

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 2007. (Coleção Corpo e Motricidade).

ESCOBAR, Micheli Ortega. Cultura Corporal na escola: tarefas da Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 8, n. 8, dez. 1995.

FERNANDES, Eduardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos de (Org.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação nacional por uma educação básica do campo, 2004.

GAMBOA, Silvio Sánchez; SANTOS FILHO, José Camilo dos. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época).

GONÇALVES, Sebastião Rodrigues. Classes sociais, luta de classes e movimentos sociais. In: ORSO, Paulino José, GONÇALVES, Sebastião Rodrigues e MATTOS, Valci Maria. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão popular, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRITTI, Silvana Maria. **Educação rural e capitalismo**. Passo fundo: UPF, 2003.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto. **Controle do Peso Corporal: Composição Corporal Atividade Física e Nutrição**, Londrina: Midiograf, 1996.

HIDALGO, Angela Maria. De “educação para a responsabilização individual” para “educação e consciência de classe”. In: ORSO, Paulino José, GONÇALVES, Sebastião Rodrigues e MATTOS, Valci Maria. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Expressão popular, 2008.

HÚNGARO, Edson Marcelo. **Trabalho, tempo livre e emancipação humana**: os determinantes ontológicos das políticas sociais de lazer. 2008. 264 p. Tese (Doutorado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

KASUIRO, Bruno. Alagoas e Maranhão têm os piores índices do País. In: **Perspectiva**. Disponível em: <<http://perspectivapolitica.com.br/2009/08/09/alagoas-e-maranhao-tem-os-piores-indices-do-pais/>> Acesso em: 18 mar. 2010.

KOLYNIK FILHO, Carol. **Educação física**: uma introdução. São Paulo: EDUC, 1996.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação**: orientações para o Maranhão. São Luís, 2009.

\_\_\_\_\_. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA. **Proposta curricular de EJA**. São Luís, 2005.

\_\_\_\_\_. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA. **Relatório final de pesquisa**. São Luís: UFMA; NEPHECC, 2008.

MARX, Karl. Introdução [à crítica da Economia Política] in **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).

\_\_\_\_\_; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: Feuerbach – a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista. São Paulo: Martin Claret, 2006.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. **A ideologia alemã**: Feuerbach. São Paulo: Hucitec, 1993

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MST. **Um histórico do MST**. Disponível em:<<http://www.mst.org.br/especiais/23/destaque>>. Acesso em: 05 set. 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação de jovens e adultos**: sempre é tempo de aprender. Caderno de educação. n.11. São Paulo, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Princípios da educação no MST**. Cadernos de educação n.8. São Paulo, 2004b.

NAHAS, Markus Vinicius. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**: conceitos e sugestões para um conceito de vida ativo. 4. ed. Londrina, Midiograf, 1996.

PRADO, Adonia Antunes. **Ruralismo pedagógico no Brasil do estado novo**. Estudos Sociedade e Agricultura, 4 de julho de 1995. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2008.

RAMOS, José Ricardo da Silva. **A escola regular noturna**: a inclusão da educação física para não exclusão do trabalhador-aluno. In: III EnFEFE - Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Disponível: <<http://cev.org.br/biblioteca/a-escola-regular-noturna-inclusao-daeducacao-fisica-para-nao-exclusao-do-trabalhador-aluno>>. Acesso em: 31 mar. 2010.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 18. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores associados, 2003. (Coleção memória e educação).

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores associados, 1994.

SILVA, Maurício Roberto. Notas introdutórias sobre o GTT Educação Física/Esporte e Grupos/Movimentos Sociais. In: GOELLNER, Silvana (org). **Educação física/ciências do esporte**: Intervenção e conhecimento. Florianópolis: CBCE, 1999.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. São Paulo: Centauro, 2005.

SOUSA, Eustáquia Salvadora; VAGO, Tarcísio Mauro. A nova LDB: repercussões no ensino da Educação Física. **Presença pedagógica**. Belo Horizonte, v. 3, n. 16, jul./ago. 1997.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **O saber e o fazer pedagógicos**: a educação física como componente curricular ... ? ... isso é história! Recife: EDUPE., 1999.

TAFFAREL, Celi Zulke. **A prática pedagógica da educação física no meio rural**: indicadores para um projeto político-pedagógico. Portal educação (artigos), v. 2, 2001. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br/esporte/artigos/3128/a-pratica-pedagogica-da-educacao-fisica-no-meio-ruralindica-dores-para-um-projeto-politico-pedagogico>>. Acesso em: 18 mar. 2010.

\_\_\_\_\_; ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cultura corporal e os dualismos necessários a ordem do capital**. Disponível em: <[http://www.faced.ufba.br/rascunho\\_digital/textos/370.htm](http://www.faced.ufba.br/rascunho_digital/textos/370.htm)>. Acesso em: 08 set. 2010.

\_\_\_\_\_. Perspectivas pedagógicas em educação física. In: GUEDES, O. C. (Org). **Atividade física**: uma abordagem multidimensional. João Pessoa: Idéia, 1997.

\_\_\_\_\_; LACKS, Solange; SANTOS JÚNIOR, Claudio de Lira; CARVALHO, Marise; D'AGOSTINI, Adriana; TITTON, Mauro; CASAGRANDE, Nair. Formação de professores de educação física para a cidade e para o campo. **Pensar a prática**. Goiânia, v.9, n.2, jul./dez. 2006.

\_\_\_\_\_; LACKS, Solange; ALBUQUERQUE, Joelma. **Práticas emblemáticas de educação física no Brasil**. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>>. Acesso em: 08 set. 2010. (Palestra)

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 1. ed. São Paulo: Expressão popular, 2007.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. In: **Caderno cedes**. Centro de Estudos Educação Sociedade. Campinas: Cedes, v. 27, n. 72, maio/ago. 2007.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – Carta apresentativa para pesquisa de campo**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA UFMA**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

## Questionário

Prezado(a) educador(a) do Projeto PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA, -

\_\_\_\_\_.

Solicito sua colaboração no sentido de participar de um encontro visando refletirmos sobre a experiência de formação de educadores nos Projetos de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, no que diz respeito ao ensino da disciplina Educação Física.

Essa atividade fornecerá os dados necessários para o aprofundamento da pesquisa que ora se realiza intitulada: PRONERA E CULTURA CORPORAL: uma análise da trajetória da Educação Física nos projetos de formação de educadores e educadoras do campo, no estado do Maranhão, como requisito para elaboração do texto dissertativo, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Adelaide Ferreira Coutinho.

O diálogo a ser instituído terá como mediação questões previamente elaboradas, as quais, de acordo com as normas éticas da UFMA, não poderão ser utilizadas para outra finalidade que possa incorrer problemas de ordem pessoal aos integrantes da referida atividade. Assim, caso algum educador (a) exija anonimato, esse será assegurado.

Agradeço, antecipadamente, a disponibilidade de cada educador(a).

Aline Silva Andrade Nunes  
Mestranda em Educação - UFMA

**APÊNDICE B - Roteiro do Encontro**

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Local:

## 1. Apresentações:

- Da autora da pesquisa, da orientadora e da pesquisa (de forma breve);
- Dos(as) integrantes da atividade (nome, município, assentamento, movimento que está articulado, quais projetos de formação do PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA que participou).

## 2. Exposição das regras para o debate, de modo a facilitar a análise posterior:

- Permissão para gravação;
- Dizer o nome antes da fala;
- Por que foram escolhidos?
- Sistemática da fala: um de cada vez, se achar necessário falar novamente;
- Evitar discussões paralelas para que todos(as) participem;
- Liberdade de expressão;
- Garantia do anonimato, caso exijam;
- Apresentação do trabalho (convite para a defesa da dissertação e apresentação do mesmo ao Curso de Pedagogia da Terra);

## 3. Presentes:

MST

ASSEMA

**APÊNDICE C** - Roteiro dos tópicos para o debate

1. Como foi a vivência de vocês com a disciplina Educação Física durante o Projeto de Formação de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária desenvolvido pelo PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA?
2. Qual a concepção de Educação Física que vocês tinham á época?
3. Enquanto educadores e educadoras do campo, como vocês analisam a importância da disciplina Educação Física dentro da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
4. Considerando o corpo do trabalhador do campo (sobrecarregado, forçado ao esforço físico, penoso e exaustivo, com os traços da exploração de classe - muitas vezes escravizado e obrigado a servir ao capital - doente, queimado pelo sol e pelos estigmas da opressão social, expulso da terra e alienado), um corpo marcado pela ofensiva capitalista nesse território, mas que resiste e luta, quais os significados que a Educação Física teria na educação deste(a) trabalhador(a)?
5. Quais as contribuições da disciplina Educação Física ministrada nos processos de formação dos educadores e educadoras do campo, na perspectiva de mudança do papel atribuído às práticas corporais e esportivas para o trabalhador(a) do campo?
6. Na concepção de vocês, como vem se constituindo a relação entre a Educação Física e a Educação do Campo nos cursos de formação de educadores(as) ofertados pelo PRONERA/UFMA/MST/ASSEMA, nesses doze anos de existência?